



**Sânnya Fernanda
Nunes Rodrigues**

**NOVOS SIGNIFICADOS DESENVOLVIDOS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: contributo da pós-
graduação em Multimédia da Universidade de Aveiro
para outras percepções da prática profissional**



**Sânnya Fernanda
Nunes Rodrigues**

**NOVOS SIGNIFICADOS DESENVOLVIDOS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: contributo da pós-
graduação em Multimédia da Universidade de Aveiro
para outras percepções da prática profissional**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica de António Augusto F.G. Moreira, Professor Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do Programa ALBAN.

Dedico este trabalho a minha família e a todos os meus amigos que de perto ou de tão longe me apoiaram na feitura deste trabalho.

o júri

presidente

Prof. Dr. Fernando Ramos Manuel dos Santos Ramos
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Paulo Maria Bastos da Silva Dias
Professor Catedrático do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade
do Minho

Prof. Dr. António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

agradecimentos

A Deus.

À minha família, que me apoiou mesmo do outro lado do oceano.

Ao meu orientador, Dr. António Moreira que, neste dois anos de convivência deu inúmeras lições de humanidade, humildade e compreensão, impossíveis de serem aprendidas apenas no interior de uma aula presencial.

À Luciana, Patrícia e Erasmo Campello pelo apoio constante à construção deste trabalho.

À Margarida Lucas e Zito, companheiros de grupo, pela amizade inesperada, mas construída no decorrer das aulas do mestrado e solidificada no processo de escrita deste documento.

Aos amigos Adriano Zinn, Tânia Sousa, Ana Cláudia, Crhis Anderson, Tânia Covas, Regina Gomes, Evariste, Delminda, Sílvia, Anderson Gonçalves, pelo apoio, sem os quais não teria condições emocionais de levar este projecto a cabo.

Ao meu grupo de trabalho dos fins-de-semana no Porto, que se tornaram a minha família portuguesa provisória.

Aos professores e alunos da edição de 2006/2007 que aceitaram participar desta investigação que não teria sido possível de realizar sem os seus testemunhos.

palavras-chave

Formação Contínua de Professores; Profissionalidade Docente; Ensino Superior, *e-learning*, *b-learning*, Comunidade Virtual de Aprendizagem.

resumo

Nesta dissertação apresenta-se um estudo sobre novos significados na profissionalidade docente obtidos numa experiência pós-graduada multimédia. O referencial teórico adoptado desenvolveu-se com o intuito de se desmembrar as discussões realizadas em torno da formação de professores, seus novos cenários formativos, a sensibilização da escola para assimilar as inovações advindas dos novos contextos formativos na lide com as tecnologias e as exigências actuais da Sociedade da Informação.

Com base nesse referencial teórico desenvolveu-se um estudo empírico sobre o desenvolvimento de novos significados na formação de professores no contexto específico do Curso de Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro (edição 2006/2007). O estudo, que envolveu 2 docentes, o Coordenador e 13 alunos da referida edição do Mestrado, teve como uma das suas finalidades descrever e analisar as experiências de construção colaborativa entre os alunos no interior de duas disciplinas como forma de identificar os impactes da formação oferecida pelo curso na elaboração desses significados. Os dados foram obtidos através de análise dos registos de comunicação das duas disciplinas, dos guiões orientadores do curso e das disciplinas, de entrevistas realizadas aos docentes e de um questionário administrado aos alunos.

A partir da análise dos resultados obtidos sob o referencial teórico que lhes serviu de enquadramento, procurou dar-se resposta às finalidades inicialmente delineadas para o estudo e que passaram, fundamentalmente, por: i) Identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos e ii) Identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

Da análise efectuada aos registos das comunicações das disciplinas, cruzada com os testemunhos obtidos dos questionários e entrevistas, identificou-se os impactes do curso na formação pessoal, académica e profissional dos alunos, de onde revelam os novos significados adquiridos para o desenvolvimento da profissionalidade docente, as novas posturas assumidas e alterações nos cenários profissionais, nomeadamente nas relações aí vividas.

Por fim, são feitas propostas para investigações futuras como, por exemplo, prosseguir com a realização de estudos sobre a educação multimédia em formações pós-graduada e sobre elementos de metacognição desenvolvidos nesse ambiente.

keywords

In-service teacher education; Teacher professionalism; Higher Education; e-learning; b-learning; Virtual Community of Learning.

abstract

This work presents a study of new meanings in teacher's professionalism acquired in a post-graduate degree in multimedia. The theoretical framework that underlies the study brings some discussions about teachers' training, its new formative scenarios, the receptivity of schools about new technologies, and the requirements of the present day information society.

Bearing in mind the theoretical research, an empirical study was made on the development of new meanings in teacher's training in the specific context of the Master Course on Multimedia in Education of the University of Aveiro (2006/2007 edition). This study, which has involved 2 teachers, the Coordinator and 13 students of this course, had as one of its main goals to describe and analyse the experiences of collaborative construction of knowledge between students of two disciplines as a way of identifying the impacts of education in the development of these new meanings. The data were obtained from the analysis of the communication records of these two disciplines, interviews made to the teachers and from a questionnaire addressed to the students.

From the analysis of the results obtained, and looking at them through the lens of research studies in the field, an answer was sought to be given to the aims initially put forward for this study. These consisted essentially of: (i) identifying the impacts of the post-graduate degree in multimedia in students' meaning-making (perceived) about teacher's professionalism, and (ii) identifying the mechanisms, processes, and strategies that support these impacts.

From the comparison of these two dimensions (theoretical and practical) developed along the study, it was possible to identify the impacts of the course on personal, professional and academic education, from which new meanings about teacher's professionalism, new behaviours, and change in professional scenarios can be identified, especially in the relationships created under them.

Finally, suggestions for future research are put forward, e.g. to keep on studying multimedia education in post-graduate education, and meta-cognitive elements developed in this area.

Capítulo I – Introdução	1
1 O estudo: motivação e relevância	1
2 Finalidades do estudo	2
3 Questão da investigação.....	3
4 Estrutura da Dissertação	4
 Capítulo II – Enquadramento Teórico	 7
1 As Implicações da Sociedade da Informação e do Conhecimento	7
2 As Novas TIC: definições, características e novas perspectivas	15
3 Tecnologia Educativa (TE): conceito, história e potencialidades	24
4 As TIC e a Educação: implicações para a escola, para o ensino e para a aprendizagem	30
5 Formação de Professores	37
5.1 Professores: papéis, imagens, funções, exercícios, saberes, profissionalidade docente e campo profissional	38
5.2 Formação de Professores: conceitos, definições, finalidades, papéis, onde acontece, vectores e competências	43
5.3 Breve histórico das formações e políticas de formação	45
5.4 Categorias de análise: modelos, paradigmas, tendências, orientações ou enfoques	48
5.5 Formação Contínua: princípios, finalidades, estratégias, métodos e vectores .	53
5.6 Formação de Professores para o uso das TIC: implicações para a docência, reacções dos professores, cenários onde deve acontecer, papéis, vinculação com os espaços escolares e domínios	55
6 Educação a Distância (EAD)	70
6.1 Definições e breve retrospectiva histórica	70
6.2 Sistemas de <i>e-learning</i>	77
7 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)	88
7.1 Definições e elementos condicionadores de AVA	88
8 Resumo do Enquadramento Teórico	96
 Capítulo III – Metodologia: o dispositivo da Pesquisa	 99
1 Alguns pressupostos de base do estudo	99
2 Modo de investigar: o percurso da investigação	100
3 Recurso a uma metodologia qualitativa	101
3.1 Estudo de caso	105
3.2 Objecto de estudo	106
3.3 Finalidades e objectivos do estudo	107
4 Técnicas de Recolha de dados	108
4.1 Inquérito	108
a) Inquérito por Questionário	109
b) Inquérito por Entrevista	111
4.2 Textos escritos nos fóruns e blog	114
5 Técnica de Tratamento dos dados	117
a) As categorias	119
b) Preocupações de natureza ética e suas implicações no desenho do estudo	126

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Dados	129
1 Introdução	129
2 Mestrado em Multimédia em Educação – Apresentação geral e enquadramento institucional do curso de mestrado	130
2.1 As componentes do curso	133
2.2 A estrutura geral da componente a distância	134
2.3 Descrição das ferramentas utilizadas na componente a distância	135
2.4 O modelo de comunicação	138
2.5 A abordagem sequencial dos módulos conteudais	139
3 Disciplinas do curso escolhidas para análise	140
3.1 Desenvolvimento de Materiais Multimédia em Educação (DMME)	140
3.2 Multimédia e Arquitecturas Cognitivas (MAC)	143
4 Tratamento dos Dados	148
4.1 Os participantes do estudo: alunos e professores	149
4.1.1 Alguns aspectos descritivos e caracterizadores dos participantes	150
4.1.2 Aspectos descritivos dos alunos	150
4.1.3 Aspectos descritivos dos professores	155
4.2 Formação de professores: novos matizes com novos cenários formativos	157
a) Perspectivas e motivações dos alunos para a frequência do mestrado na modalidade <i>b-learning</i>	157
b) Opinião sobre a pertinência do curso no formato <i>b-learning</i>	162
c) Dos processos formativos numa perspectiva global e a identificação das vantagens e potencialidades para a prática profissional	165
4.3 DMME e MAC: o alcance das disciplinas	167
a) As disciplinas DMME e MAC e suas representações em termos de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas	167
b) A relação entre a teoria as teorias estudadas nas disciplinas e o campo profissional	170
c) Perspectiva das disciplinas quanto a prescrição de métodos para o uso de tecnologias	173
d) Perfis de docência nas disciplinas DMME e MAC	175
e) As disciplinas DMME e MAC como espaços de discussão sobre a envolvente profissional	178
4.4 O cenário profissional dos alunos e suas condições de trabalho para o uso das tecnologias	180
a) Perfil de docência nas escolas versus perfil de docência do MME	181
b) Papel das tecnologias digitais na experiência educativa dos alunos	182
c) Abertura nos cenários de trabalho às inovações tecnológicas	184
d) A importância de trabalhar com tecnologias digitais de natureza social na educação	186
e) Factor limitador no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais nas escolas	195
f) Relação entre os factores identificados e o uso das tecnologias nos espaços profissionais	196
g) Projectos na escola com uso de tecnologias digitais	197
h) Colegas de trabalho: parceiros em projectos interdisciplinares com as novas TIC?	198

4.5. Impactes sobre as práticas educativas expressos nos novos significados sobre a profissionalidade docente: análise do Fórum electrónico de DMME e do <i>Blogue Mundomac</i>	202
a) Reconhecimento dos colegas nas interações assíncronas	202
b) Classificações das mensagens e integração em categorias	203
c) A análise propriamente dita	208
c.1) Elementos de Colaboração e Partilha	209
c.2) Laços de amizade e entusiasmo com a disciplina	213
c.3) Mensagens que contivessem temáticas relativas a profissionalidade docente	214
c.4) Mensagens do professor que representavam ou reflectiam acções de organização das actividades e esclarecimentos de ideias	218
4.6 Impactes geradores de novas percepções da prática profissional, novas posturas adoptadas e atribuição de significados: a aplicabilidade prática das dinâmicas de ensino e aprendizagem do mestrado para a vida profissional dos alunos	224
4.6.1 O contributo de MME para os alunos reflectidos em novos significados para a prática docente	225
4.6.2 O papel da investigadora também participante na experiência em estudo ...	230
4.6.3 A perspectiva dos contributos do mestrado para a profissionalidade docente dos alunos a partir dos olhares dos professores de DMME e MAC e do coordenador do MME	232
4.6.4 Novas posturas e alterações promovidas pelos alunos nas relações com os sujeitos nos cenários profissionais	235
Capítulo V – Conclusões, Limitações, Implicações e Sugestões para Investigações Futuras	239
5.1 Importância e Limitações do Estudo	239
5.2 Principais conclusões	241
5.3 Sugestões para Futuras Investigações	253
Referências Bibliográficas	255
Anexos	267
ANEXO 1 – Questionário para os Alunos do Mestrado	269
ANEXO 2 – Entrevista para os Professores das disciplinas DMME e MAC do MME/UA	272
ANEXO 3 – Entrevista com o coordenador do MME/UA	273
ANEXO 4 – Transcrição da Entrevista com o Professor (P1) – Professor das disciplinas DMME e MAC do MME da UA no dia 13.12.07	274
ANEXO 5 – Transcrição da entrevista com o professor P2, ocorrida no dia 20.11.07	281
ANEXO 6 – Transcrição da Entrevista com o Coordenador do mestrado ocorrida no dia 13.12.07	287
ANEXO 7 – Ficheiro com as respostas dos alunos do mestrado ao questionário .	291
ANEXO 8 – Registo da comunicação na disciplina DMME	306
ANEXO 9 – Registo da comunicação na disciplina MAC e FÓRUM de discussão no BB	378

ANEXO 10 – Tratamento dos dados das comunicações no fórum do Blackboard da disciplina DMME – 2ª Fase	417
ANEXO 11 – Tratamento dos dados das comunicações no fórum do Blackboard e no blog Mundomac – 2ª Fase	428
Anexo 12 – Guião da disciplina Desenvolvimento de Matérias Multimédia	435
ANEXO 13 – Guião da disciplina multimédia e arquitecturas cognitivas	438
LISTA DE FIGURAS	
Figura I – As Dimensões do homem da era digital	14
Gráfico I – Distribuição dos alunos por locais de residência	152
LISTA DE QUADROS	
Quadro 1 – Diferenças entre a geração web 1.0 e a web 2.0 e seus aplicativos ...	22
Quadro 2 – Mudanças provocadas pelas alterações nas tecnologias actuais	23
Quadro 3 – Funções da Actividade Docente	42
Quadro 4 – Distribuição das componentes da formação docente/tarefas associadas a sua actividade	45
Quadro 5 – Paradigmas em torno da docência e suas características	49
Quadro 6 – Classificação da Docência dentro de Tradições	50
Quadro 7 – Distribuição das concepções de formação de professor dentro de categorias.....	51
Quadro 8 – Concepções de Educação a Distância	71
Quadro 9 – Teorias sobre o Ensino a Distância	71
Quadro 10 – Teorias e respectivos teóricos sobre aprendizagens em ambientes informáticos	84
Quadro 11 – Distribuição das linhas, teóricos e características por tipo de aprendizagem	86
Quadro 12 – Distribuição do tipo de entrevista por características e factores de eficácia e fragilidade	112
Quadro 13 – Categorias das perguntas fechadas do questionário	120
Quadro 14 – Identificação dos locais de desenvolvimento da actividade profissional	153
Quadro 15 – Motivadores na base da candidatura ao MME	159
Quadro 16 – Identificação das novas percepções na prática profissional	226
Quadro 17 – identificação de alterações promovidas no cenário profissional após a participação das disciplinas DMME e MAC	236
LISTA DE TABELAS	
Tabela 1 – Categorias, Subcategorias e Valores da Escala Likert	123
Tabela 2 – Cronograma das disciplinas do MME	139
Tabela 3 – Localização temporal do desenvolvimento da disciplina DMME	142
Tabela 4 – Codificação dos participantes	150
Tabela 5 – Distribuição da amostra por género e idade	151
Tabela 6 – Nível académico dos alunos	151
Tabela 7 – Distribuição dos alunos por Actividade profissional	152
Tabela 8 – Amostra dos participantes por nível de ensino em que estão actuando	153
Tabela 9 – Distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de ensino/áreas de	154

docência a que pertencem	
Tabela 10 – Síntese das informações caracterizadoras do perfil dos alunos	154
Tabela 11 – Perfil dos professores distribuídos por género, idade, formação e departamento académico a que está ligado	155
Tabela 12 – Classificação do curso quanto a sua pertinência	163
Tabela 13 – Demonstrativo das categorias, subcategorias e valores da escala Likert	165
Tabela 14 – Análise das vantagens do curso na vertente b-learning para o desenvolvimento profissional	165
Tabela 15 – Análise das disciplinas e seus contributos	168
Tabela 16 – Associação das disciplinas às práticas e cenários profissionais	171
Tabela 17 – Análise das disciplinas e a metodologia adoptada para utilização das TIC em contexto educativo	173
Tabela 18 – Perfil de docência vivenciada no mestrado pelos professores das disciplinas DMME e MAC	177
Tabela 19 – Análise do contributo das disciplinas para melhoramento da prática profissional	179
Tabela 20 – Demonstrativo da docência apregoada no mestrado e vivida nos espaços profissionais dos alunos	181
Tabela 21 – Papel das tecnologias no desenvolvimento profissional dos alunos ..	182
Tabela 22 – Análise da abertura da escola para o desenvolvimento de trabalho envolvendo inovações tecnológicas	184
Tabela 23 – Factores como limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais nas escolas ...	195
Tabela 24 – Relação entre os factores identificados e o uso das tecnologias nos espaços profissionais	197
Tabela 25 – Existência de projectos na escola com a utilização de tecnologias digitais	197
Tabela 26 – Identificação dos colegas de trabalho com parceiros em desenvolvimento de projectos envolvendo as TIC	198
Tabela 27 – Codificação dos participantes	203
LISTA DE ACRÓNIMOS	440

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1 O estudo: motivação e relevância

O tempo actual, denominado por muitos autores de Revolução Silenciosa, de Era Digital, de Idade do Conhecimento ou como é mais conhecida, Sociedade da Informação, é um período marcado por grandes impactos nas mais diversas áreas do viver humano, gerados por fenómenos, como a globalização e a expansão acelerada das tecnologias modernas. Estes fenómenos tem vindo a provocar mudanças no panorama político, económico e cultural, implicando em profundas alterações na dinâmica social, onde se observa o redesenhar de novos papéis, perfis, identidades e posturas dos indivíduos imersos neste tempo.

Vive-se uma passagem gradual, mas irreversível, para um novo paradigma civilizacional, como advogam alguns autores conforme se verá nos capítulos que se seguem. É neste contexto que se observa os novos formatos do tempo, influenciando os tempos pessoais, exigindo que as pessoas aprendam a distribuir suas rotinas conforme as necessidades de subsistência. Trata-se de um contexto com profundas implicações também a nível de formação profissional, que por consequência, atingem também a formação de professores, profissão que aparece nos discursos e investigações, programas e acções de formação e legislação educacional assumindo uma posição de destaque e importância por se constituir num eixo de equilíbrio entre as mudanças potenciadas pela entrada das novas tecnologias e o viver em sociedade.

A educação tem recebido todos esses impactes, mas só se assenhora do que representam para os cenários onde se realiza, quando rupturas começam a surgir no seu seio. É o novo aluno que chega aos espaços educativos imerso na cultura do digital, trazendo variadas e ricas experiências de seu dia-a-dia, influenciadas por uma nova cultura civilizacional. Escolas, professores, currículos são defrontados com uma emergência: rever conceitos, estruturas, abordagens que permeiam a sua configuração, para situar-se diante dessas profundas modificações, sem apenas adoptar aquilo que Toffer em 1985 designou de “uma vaga”.

As escolas, por sua vez, têm se aparelhado para responder às exigências de um cenário que advogue a linguagem de uma sociedade aprendente, mas ainda vêem-se a volta com as dificuldades que a entrada e implementação das tecnologias no ensino representam e a necessidade de colaboração para uma nova cultura escolar. Os currículos escolares, apesar das reformas que têm vindo a sofrer, ainda não assumem parte das alterações necessárias para se adequar às implicações da entrada das tecnologias no ensino, como a perspectiva de um ensino globalizante, distanciado da tradicional forma de organizar os conteúdos em áreas compartimentadas.

Portanto, recai sobre o professor a tarefa de buscar formações e conhecimentos que lhe possibilitem deter competências e habilidades para gerir tantas mudanças. As saídas têm sido, muitas vezes, a procura por formação continuada, buscada em instituições de ensino superior para dar continuidade de seus estudos ou aderindo às acções e programas desenvolvidos na escola, como formação em serviço.

O Ensino Superior, portanto, para atender a este público e uma vez que as respostas usuais têm sido claramente insuficientes, tem adoptado uma modalidade que se assume como alternativa, o ensino à distância apoiado em ferramentas tecnológicas e ambientes virtuais de aprendizagem. Nomeadamente no que diz respeito à formação de carácter pós-graduada, esta vem estendendo os seus cursos para atender a cada vez mais públicos, adoptando novos formatos, como a modalidade de e-learning. O e-learning permite que experiências de aprendizado e de colaboração ocorra em qualquer hora e local, transpondo distâncias. É uma nova forma de aprendizado, sustentado numa educação mais situada, que tira proveito dos atributos das tecnologias para a aprendizagem.

Em Portugal, muitas universidades têm aderido a este formato de ensino. Contudo, como resposta às exigências que recaem sobre o ensino em conformidade com a resposta que se espera das instituições educativas em oferecer uma formação mais sólida para os seus aprendentes, as universidades precisam mobilizar seus conteúdos e currículos de modo que os alunos de seus cursos de pós-graduação não conheçam apenas a vertente tecnológica dos recursos digitais, mas façam uso de perspectivas para a aprendizagem utilizadas na análise das ferramentas tecnológicas que serão integradas nos processos de ensino e de aprendizagem que adoptar.

Como forma de acompanhar estas mudanças, as Universidades do Porto, de Lisboa, do Algarve, de Aveiro, do Minho, Institutos Politécnicos de Ensino Superior e tanto outros locais de oferta de ensino superior têm aderido aos recursos Web para auxiliar as suas actividades em contextos *online* e tem vindo a ser objectos de estudos em torno da inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem, da eficácia na resposta que têm dado a esse tipo de formação e da sua contribuição para a aprendizagem dos formandos.

Deste modo, e após as leituras realizadas das quais resultou um profundo entusiasmo sobre os efeitos de experiências com o *e-learning* para o aprendizado das pessoas, pretendeu-se estudar as implicações destes efeitos nas mudanças envolvendo os processos de ensino que brotam do próprio ambiente de aprendizagem num curso de pós-graduação em multimédia em educação. Os alunos deste tipo de experiência se vêem a volta com novas perspectivas de aprendizado ao ter que interagir com muitas pessoas para a consecução de um objectivo, ao ter que se preocupar em traduzir suas opiniões e partilha de modo coerente e claro.

Assim, ao perceber as profundas implicações desta vertente para o ensino e para a aprendizagem, das novas posturas a ser assumidas pelo aluno e pelo professor, buscou-se perceber que implicações, que impactes os alunos de uma experiência no Ensino Superior, mais precisamente num curso de pós-graduação multimédia, poderiam identificar para a sua profissionalidade docente e de que modo estes impactes traduzidos em novos significados em torno da percepção da prática educativa marcava ou alterava seu cenário de trabalho. A escolha recaiu, então, sobre o Mestrado em Multimédia em Educação (MME) da Universidade de Aveiro (UA).

2 Finalidades do estudo

Neste tópico se delimitará as finalidades que guiaram o estudo.

As experiências de *b-learning* são respostas à necessidade de atender a demanda por cursos de formação de professores. Em Portugal, essas experiências têm começado a ser postas em prática há pouco tempo, cerca de três ou quatro anos, como afirma o professor Dr. Fernando Ramos, da

Universidade de Aveiro, na página da Educação (A Página, 2007)¹. Conforme este professor, a Universidade de Aveiro, por sua vez, tem desenvolvido experiências de formação com suporte na rede e é um dos locais mais avançados com experiências de *e-learning* em Portugal, possibilitando aos alunos acompanharem disciplinas pela Internet.

O Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro é um destes cursos que adoptou o formato *b-learning* e está em funcionamento desde 2002, destinado a titulares de licenciatura em Ensino, em Novas Tecnologias da Comunicação ou em Design, ou em curso designado equivalente e foi o cenário escolhido para esta investigação.

Valorizando a necessidade de uma investigação da modalidade *b-learning* em estudos de pós-graduação, foi definida a escolha do tema de formação de professores potencializada pelas novas tecnologias educativas, como foco central deste estudo, identificando elementos que contribuam para a resignificação da prática dos professores, uma vez que um dos objectivos do Mestrado é formar profissionais e investigadores críticos e reflexivos no domínio da multimédia em educação.

Esta dissertação centra-se na formação de professores desenvolvida em novos cenários suportados pelas novas tecnologias. Assim, o estudo focaliza a forma como cursos de pós-graduação tem se aberto a esta nova perspectiva de aprendizagem e qualificação profissional. Por isso, como se trata de novas estruturas de ensino e de aprendizagem, implicando em uma nova organização tendo um ambiente virtual onde o processo vem ocorrer, a presente dissertação pretende estudar as implicações para os sujeitos em termos de aprendizagem, enquanto profissionais de ensino que buscam uma formação pós-graduada, e quais as repercussões para os seus cenários de trabalho.

Como uma pós-graduação em educação implica em alunos que desejam seguir a carreira docente ou que nela já estão, desejou-se identificar também as características de seus cenários de trabalho.

O problema central deste trabalho reside em identificar se o mestrado ofereceu contributos para o melhoramento da profissionalidade docente dos seus alunos, alterando, redimensionando ou colaborando na aquisição de novos significados profissionais advindos da experiência prática do mestrado. Por isso, este trabalho tem como objectivo, além de identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos, identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

3 Questão de investigação

O Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa juntamente com o Departamento de Comunicação e Arte oferecem o Mestrado e o Curso de Formação Especializada em Multimédia em Educação, na modalidade sequencial de leccionação das disciplinas que o compõem, desde 2002, leccionado num regime de *b-learning*.

Embora este mestrado não se configure como espaço de formação de professores, e sim como um curso da pós-graduação em multimédia em educação, buscou-se identificar a partir da percepção dos alunos, olhares, leituras, conceitos alcançados em torno da formação obtida no Mestrado que se

¹ <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1229> Consultado em 11 de Fevereiro de 2007.

revelassem como contributos para a construção de novos significados em torno da formação e, consecutivamente, na sua prática profissional, especificamente decorrentes do desenvolvimento em duas disciplinas específicas que foram cenários para discussões relativas ao tema.

A análise centrar-se-á no período de 2006/2007, relativa à componente curricular do curso, e no ano que se lhe segue.

A escolha do Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro para âmbito e objecto de análise deve-se ao reconhecimento nacional das suas experiências com tecnologia educativa. Logo, pensou-se em debruçar sobre as experiências formativas que aí tomaram corpo, verificando a que ponto a formação desenvolvida no MME proporcionou aos formandos novos significados para as suas práticas educativas e oferecer novos significados sobre o próprio carácter da sua experiência formativa.

Pretende-se focalizar, assim, o ambiente virtual de aprendizagem criado, as discussões disseminadas nos espaços de socialização e interacção, o papel dos professores no surgimento de temas provocadores e problematizadores ligados a esta pesquisa, assim como o papel dos demais intervenientes para a apropriação dos significados que quer ver-se incorporado sobre a profissionalidade docente.

O estudo focará duas disciplinas, Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação (DMME) e Multimédia e Arquitecturas Cognitivas (MAC), cuja escolha pelas mesmas em relação as demais disciplinas deu-se em função destas terem desenvolvido discussões e actividades que atravessam a área de interesse desses estudos. Além do mais, uma das disciplinas marca o início do curso quando é possível perceber os elementos conceituais que os alunos trazem de suas experiências profissionais e académicas, a outra, acontece em um momento bem adiantado do curso, onde é possível uma maior interacções com os significados que se quer ver contemplados na colecta de dados.

O estudo atravessará as seguintes áreas: Formação de Professores, Tecnologia Educativa e Educação a Distância (e suas modalidades), Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Comunidades de Aprendizagem.

O modelo teórico a ser adoptado será o dialéctico por possibilitar a análise do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na experiência formativa, englobando tendências e contradições. E o método de investigação é sócio-histórico (regressivo) e o da exposição é sistemático (progressivo).

A seguinte questão será objecto desta investigação:

- As disciplinas Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação e Multimédia e Arquitecturas Cognitivas do Mestrado em Multimédia em Educação contribuíram junto aos formandos para a formação de outras percepções sobre as suas práticas profissionais?

4 Estruturação da Dissertação

Este trabalho está dividido em cinco capítulos que versam sobre os temas descritos a seguir:

No primeiro capítulo, a Introdução, apresenta-se os motivadores que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa e as limitações do estudo. Para a problematização do caso a desenvolver, contextualiza-se a formação de professores voltadas para o uso das TIC, apresenta-se

o problema em estudo e a questão que guiou a investigação. Por fim, delinea-se as finalidades que se propôs a atingir.

No Capítulo Dois, realizou-se o Enquadramento Teórico, onde se procedeu a uma Revisão da Literatura, na qual se abordam questões relativas às Implicações da Sociedade da Informação e do Conhecimento, situou-se a emergência das novas TIC e a integração na sociedade e na escola, além de se proceder a uma caracterização das mesmas. Neste capítulo, abriu-se também um tópico para falar da Tecnologia Educativa até relacionar as TIC e a Educação, situando as implicações para a escola e o para o ensino e a aprendizagem. A seguir, trata-se da Formação de Professores, destacando papéis, imagens, funções, exercício, saberes, profissionalidade docente, campo profissional dos professores.

Destacou-se ainda com relação a Formação de Professores os conceitos, definições, finalidades, papéis, onde acontece, vectores, competências, além de se ter feito um breve histórico das formações e políticas de formação. Apresentou-se também as categorias de análise sob as quais a formação é desenvolvida e as implicações para a docência, reacções dos professores, cenários onde deve acontecer, papéis, vinculação com os espaços escolares, domínios da Formação de Professores para o uso das TIC. Por fim, se definiu e caracterizou a Educação a Distância, os Sistemas de *e-learning* e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

No capítulo Três apresenta-se o dispositivo da pesquisa, alguns pressupostos de base do estudo, o percurso da investigação, com recurso a metodologia qualitativa, optando por um estudo de caso. Assim, destacou-se qual será o objecto de estudo, as finalidades e objectivos que o guiarão, as técnicas que foram utilizadas para a recolha de dados, as categorias pelas quais os dados serão analisados e a técnica de tratamento dos dados. Conclui-se esse capítulo, situando algumas preocupações de natureza ética e suas implicações no desenho do estudo.

No Capítulo Quatro é feita uma caracterização geral do contexto em que o curso do Mestrado se realiza, situando a sua estrutura, sua organização e se descreverá as disciplinas as quais se deu destaque para análise dos elementos caracterizadores de reflexões sobre a profissionalidade docente. Em seguida, inicia-se o tratamento dos dados recolhidos ao longo do estudo.

No Capítulo Cinco, das “Conclusões, Limitações, Implicações e Sugestão para Investigações Futuras”, apresentam-se as conclusões do estudo, situando-se as suas limitações e fazendo tecituras dos aspectos considerados pertinentes ao longo da análise. Por fim, apresentam-se as implicações do estudo e algumas sugestões para investigações futuras.

Em seguida, apresentam-se as referências bibliográficas consultadas no desenvolvimento desta dissertação e os anexos que complementam a investigação, que virão em suporte digital em função da sua extensão.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Nenhum homem é uma ilha! O que acontece a um, acontece a todos nós, pois somos todos feitos de barro e poeira de estrelas. Partilhamos os mesmos momentos do tempo.” (John Donne)

No capítulo reservado à revisão da literatura, recorreu-se a autores, teóricos e investigadores cujos estudos incidem sobre a área pesquisada. Ressalva-se, porém, que não se esgotou o presente trabalho com todos os autores que publicam ou já se debruçaram sobre a temática em estudo, pois, como afirma Castro,

“É praticamente proibitivo dar conta de produção empírica no campo das representações sociais. O que vamos apresentar não é um levantamento exaustivo da literatura existente, mas uma relação de idéias e autores cujas literaturas foram mais recorrentes, comentando brevemente alguns dos seus estudos e sobre o que incidem. Trata-se de uma informação selecionada da literatura internacional possivelmente, incompleta.” (1978, p.47)

Deste modo, apresenta-se a seguir a reunião das ideias de autores sobre as implicações da Sociedade da Informação e do Conhecimento nas principais actividades humanas para demonstrar as mudanças anunciadas que se avizinham da escola e dos espaços formativos assim como as que já se encontram em curso.

Neste tópico, se situará, ainda, a evolução dos aparelhos tecnológicos, identificando as suas principais características e funcionalidades, e um breve histórico das contínuas substituições das tecnologias educativas nos espaços educativos. Antes de passar ao tópico da Formação de Professores, serão destacadas algumas implicações sobre a escola e a aprendizagem. A seguir ao tópico da Formação de Professores, seguem tópicos independentes que tratarão o *e-learning* e as Comunidades Virtuais de Aprendizagem.

1 As Implicações da Sociedade da Informação e do Conhecimento

Destaca-se aqui o esboço do quadro actual, demarcado como tempo e espaço histórico pleno de valores determinantes e determinados pelo contexto, de modo a perceber-se a forma como as tecnologias são integradas no viver em sociedade, e como são percebidas pelos estudiosos da área da educação e da sua entrada em documentos que legislam sobre a educação e seu formato escolar.

Busca-se delinear a problemática sobre a qual este estudo vai incidir, na sua matriz histórica, científica e social. Assim, o quadro temporal, que sustenta as transformações em curso, gera-se no trânsito para o início do novo milénio, caracterizado por grandes mutações sociais, políticas e económicas, que tornam este momento único, sem precedentes na história. As diferentes sociedades, situadas neste contexto sócio-histórico, vêm assumindo novos contornos, desencadeados por mudanças de naturezas expressivas e rápidas, desordenadas e irreversíveis, devido ao gradual e crescente fenómeno da implantação e expansão das tecnologias da informação e comunicação.

Todo processo de transição possui um “ponto de partida, um processo e um ponto de chegada” (Freire, 1999, p.33). Com base neste pensamento, a seguir situa-se o ponto de partida do

actual momento paradigmático, o decurso em andamento e as previsões e sugestões dos estudiosos para definir um “ponto de chegada” mais ou menos consensual.

O “ponto de partida”, então, é uma sociedade do pós-industrial, cujo paradigma civilizacional foi profundamente alterado por um conjunto de factores e fenómenos que recebem várias denominações para o quadro vigente. O processo está em curso num movimento que vem se desdobrando desde a segunda metade do século XX, dentro de um movimento paradigmático, com rupturas e o delineamento de novas faces, e o ponto de chegada resultará dos esforços de todos para entenderem as mudanças que se processam e o papel de cada um no contexto que se apresenta. As mudanças pelas quais o actual contexto vem passando abalam a noção de vivência social preexistente e exigem um reposicionar dos sujeitos diante das referidas alterações.

Diante de um período em transição, observa-se que seus referenciais aos poucos começam a perder a força que tinham diante do novo contexto que vai surgindo. Sem que os referenciais anteriores dêem conta de resolver os novos problemas, gera-se uma crise, rupturas paradigmáticas e o repensar das teorias e soluções existentes é extremamente necessário e urgente. Assim, novas teorias pensadas à luz dos novos problemas “normalizam” as “anomalias” geradas pelas crises. No entanto, um novo contexto se origina com repercussões pré-existentes dos contextos anteriores, mas o novo mundo pode ser “lido” através de novas matrizes. Houve uma alteração do mundo ou dos contextos, o que implica novas estruturas e uma nova forma de ver o mundo.

Há que se perceber os fenómenos catalisadores e causadores das grandes mudanças que afectam o momento assim como entender que mesmo os fenómenos são produtos de um tempo, de um espaço gerido e gerador de forças que movem uma determinada sociedade.

Os fenómenos que agem directamente sobre o contexto e o redefinem em vários aspectos são: “a globalização, o impacto tecnológico, a biotecnologia, modulações na apreensão espaço-temporal, a crise ambiental, a crise do conhecimento, a minimização do Estado, novas formas de trabalho, desemprego estrutural” (Bonila & Assis, 2005, p.16). Dentre estes fenómenos, o presente estudo incidirá em torno do impacto tecnológico, a crise do conhecimento e novas formas de trabalho, sendo o campo educativo intimamente relacionado e influenciado por eles, como se verá.

Estes fenómenos, em curso em diferentes regiões do planeta, difundem o conceito de “território planetarizado”, onde as realidades se aproximam, submetidas a uma lógica homogeneizadora, frutos da integração numa cultura de massa global, no uso de média mais baratos. Estaríamos diante de uma nova revolução mundial, sem ideologias na sua origem, mas igualmente modeladoras sociais, económicas, éticas e tecnológicas (cf. Bonilla & Assis, 2005 e Barra, 2004).

Tais efeitos transformam aquilo que se conhece como Sociedade Moderna, com os novos mapas políticos, económicos e sociais e suas interações, assim como os efeitos das mais avançadas pesquisas científicas/tecnológicas, cujos resultados vão sendo absorvidos rapidamente pelas comunidades (sem fronteiras) interligadas electronicamente.

O capitalismo permanece como definição económica nos espaços em que já era adoptado, mas fortemente alicerçado no que é hoje a produção dos “média”, gerando “um tecnopoder e cultura da informatização” (Castells, 1996, citado por Barra, 2004, p.20).

A reflexão sociológica tenta definir as “frentes” que originam as mudanças impulsionadas pelo processo de globalização e, segundo as teorias mais avançadas², estas forças constituirão o que hoje se conhece por: “Sociedade pós-industrial e da informação” (Bell, 1976, Masuda, 1981 e Pool, 1983); “Sociedade do conhecimento” (Drucker, 1993); “Sociedade pós-moderna” (Lyotard, 1989); “Sociedade de risco” (Beck, 1997 e Giddens, 1998) ou “Sociedade global” (Waters, 1999 e Robertson, 1997); Sociedades em “permanente aprendizagem”; Sociedades de “múltiplos saberes”; “Era da informação e do conhecimento”; “Economia do conhecimento”; “Sociedade em rede”; “Era das redes”; “Economia digital” e “Revolução digital” (Gonçalves, 2000).

Entende-se esta necessidade de nomear os fenómenos que alteram a organização de um determinado contexto como forma de analisar os elementos que sustentam o seu desenvolvimento assim como a identificação dos factores e consequências do mesmo. São referentes que oferecem os pontos de análise sobre o que mudou, o que permaneceu e o que precisa ainda mudar. Também ajudam a situar as mudanças e observar se são racionais e justificáveis.

A contemporaneidade em sua transição para um novo referencial é profundamente marcada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. O computador e as Tecnologias da Informação e Comunicação penetraram gradual e profundamente nas actividades do quotidiano e são elementos definidores de qualidade de vida. Os investigadores deste campo tomam cada vez mais consciência de que não se está diante de apenas mais uma *tecnologia*, mas de um elemento profundamente entrelaçado com as mudanças visíveis nas últimas décadas. Este período recebe também a denominação de Terceira Revolução ou “Revolução da Informação”, caracterizada pelo aumento no sector de serviços e de profissões liberais, que dominam a actividade produtiva, onde se encontra boa parte da população activa (cf. Silva, 2006).

As terminologias que ligam a sociedade das últimas décadas do século XX à disseminação dos meios de informação, gerando uma “era da informação”, têm origem em dois teóricos divulgadores do termo: Toffer e Bell. São estudiosos do período de transição da sociedade “pós-industrial” para a S.I. O termo “Terceira Onda” foi uma denominação dada por Alvin Toffer ao observar algumas transformações no tempo presente. Um dos elementos mais caracterizadores desse momento, pela importância que adquiriu, é o conhecimento.

Bell é sociólogo, responsável pelo conceito de “Sociedade da Informação”, que surgiu dos seus estudos sobre o novo perfil socioeconómico e as novas bases técnicas, os novos tipos de energia, as novas formas e forças de produção. Ele define como “recursos estratégicos” e agentes transformadores do novo tempo a informação, a comunicação e conhecimento gerados (Kumar citado por Silva, 2006, p.8-9).

Assim, a sociedade em curso tem como base a informação, em substituição do capital e do trabalho. Este último segue profundamente marcado por constantes renovações/ actualizações de forma a acompanhar o conhecimento (in)formado, com ciclos de renovação cada vez mais curtos. O resultado traduz-se em mudanças profundas quanto às competências de cada campo profissional, cada vez mais pressionadas pelas novas técnicas e pelas novas configurações sócio-económicas, a não se deterem numa base centrada num só domínio de saberes na sua formação. As reformulações

² (cf. Barra, 2004; Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998; Junqueiro, 2002; Assmann, 2005)

em alguns currículos académicos podem ser observáveis em algumas universidades e outras instituições de ensino superior na Europa, redefinidos com base no modelo de Bolonha.

O processo de desenvolvimento da Sociedade da Informação, na maioria dos países que têm adoptado esta modalidade organizativa, vem sendo promotor e produto da revolução tecnológica aqui tratada e que não se dá sem articulação como os demais processos anunciados de reconfiguração de sectores da vida moderna. Nenhuma sociedade, nenhuma instância governamental e nenhum sector das mesmas pode hoje ignorar as transições que se efectuam, que as marcam ou redimensionam. Por isso, a maior parte das nações têm promovido estudos e relatórios acerca de medidas necessárias para incorporar as suas realidades nesse novo patamar de desenvolvimento e de crescimento das suas sociedades e economias.

Nos principais documentos que relatam e registam o resultado das discussões de representantes dos países nas reuniões em que discutem o patamar de desenvolvimento das sociedades inseridas no novo contexto, como o Livro Verde e o Livro Branco, Relatório da OCDE, Relatórios da UNESCO, parte-se do entendimento do que é a proclamada e tão propagada S.I., o entendimento dos reflexos e condicionantes para o novo modo de viver em curso e as implicações para a sociedade, assim como o delineamento de caminhos ou directrizes para o desenvolvimento mais sustentável ou em consonância com o que é consenso na União Europeia e nos países periféricos.

Assim, desde que estes estudos e documentos começaram a circular, há, então, alguns consensos sobre o entendimento do que é a chamada Sociedade da Informação, consciente das condições para o alcance deste estatuto, que “deve assentar nos princípios de igualdade de oportunidade, participação e integração de todos, o que só será possível se todos tiverem acesso a uma quota mínima dos novos serviços e aplicações oferecidos pela sociedade da informação” (Lopes, 2005, p.21).

No documento *Sociedade da Informação no Brasil – Livro Verde*, por exemplo, os autores questionam a forma como essa revolução vem acontecendo, identificam algumas das muitas consequências que trazem para as pessoas, para as organizações e para o conjunto da sociedade. Não a consideram um modismo, mas um novo paradigma técnico-económico. No mesmo documento, os autores chamam a atenção para o mercado de trabalho e o perfil do emprego modificados em função do paradigma/fenómeno em discussão: “Novas especializações profissionais e postos de trabalho surgiram, mas também diversas ocupações tradicionais foram ou estão sendo transformadas, substituídas ou mesmo eliminadas”, conforme refere Takahashi (2000, p.21).

O Livro Verde de Portugal para a Sociedade da Informação destaca, entre muitos outros aspectos, a promessa de contribuir para a melhoria do bem-estar do cidadão, que se daria via a inovação no ensino e na formação profissional, e o acesso ao saber. Deste modo, Portugal tem adoptado acções para estudar e actuar nesta conjuntura. Para isso, tem constituído comissões para estudar a situação de forma a recuperar o “atraso científico e tecnológico” em que se encontra. Acompanhar a dinâmica do momento, as grandes alterações e pôr o país na condição de grande competidor internacional são os seus maiores desafios no momento. Para tanto, vê-se surgir projectos como o Plano Tecnológico, um plano de acção, a nível governamental, com o objectivo de articulação de políticas que “visam estimular a criação, difusão, absorção e uso do conhecimento” (Viseu, 2007, p.37).

Os livros Brancos dos dois países mencionados, Brasil e Portugal, são documentos com indicativos das políticas, objectivos e bases para a formulação de directrizes de implantação dos três referenciais da Sociedade da Informação: ciência, tecnologia e inovação, com o destaque para estratégias e rumos para o desenvolvimento dos sectores. Há uma grande aposta na implantação desse novo paradigma nos sectores de modo a que as suas sociedades atinjam um status de bem-estar social que alcance todos.

Observa-se também que atingir o status de “Sociedade da Informação” é um processo que tem atingido níveis epidérmicos, superficiais, com rupturas pouco significativas em certos locais do globo, visto estes não terem vencido as incongruências e as desigualdades destas realidades. Muitos continuam sem ter acesso a essa sociedade da informação e suas funcionalidades. Portanto, alguns autores são cautelosos ao atribuir a classificação de Sociedade da Informação para a totalidade do planeta, ou mesmo de atribuir termos como Sociedade Aprendente, Sociedade do Aprendente, Sociedade do Conhecimento ou Sociedade Cognitiva para toda sociedade. Reconhecem que a permanência das desigualdades e desajustes sociais e económicas é uma lacuna nos inúmeros contextos carentes das estruturas necessárias para uma eficiente implantação de uma sociedade tecnológica.

Para Assmann (2005), a cautela em não se render homenagens a uma Sociedade do Aprendente tão cedo tem razões claras e justificáveis, e explica que o fluxo de Sociedade da Informação para Sociedade Aprendente não se dá imediatamente, mas sim pela oferta de condições de acessibilidade às informações e usufruto das mesmas, que não estão disponíveis a todos. Para ele, esta lógica não se coaduna com a realidade, uma vez que a simples razão de haver cada vez mais informação disponível e acessível em certas partes do planeta não implicaria no desenvolvimento pura e simplesmente de sociedades aprendentes. Informação, explica Assmann (2005, p.14-15), “admite muitos significados”.

Como admite este mesmo autor, a passagem da informação ao conhecimento é um processo relacional humano e não mera opção tecnológica. Ou seja, não basta que as sociedades tenham grande alcance de informações. O uso que fazem dessas informações para a melhoria do bem-estar social é algo importantíssimo a ser frisado. Desta forma, reafirma-se, a simples disponibilização de informação não é o suficiente para caracterizar a sociedade da informação, conforme Assmann (2005), Castells (1999) e Junqueiro (2002). Estes autores defendem que acúmulo de informações não é sinónimo de conhecimento e que, para tanto, é mais que necessário e urgente desencadear processos de aprendizagem, cujo desenvolvimento não se limita a um período de estudos numa instituição, mas devem ser desenvolvidos “ao Longo da Vida”³.

Outras características marcantes deste contexto são a velocidade e a acessibilidade à informação proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação, que são elementos geradores de novas percepções do espaço/tempo, ao procederem a um novo tratamento da informação. O conceito de tempo assume características como o da volatilidade, pois tudo parece ter

³ Aprendizagem ao Longo da Vida: processo de aprendizagem que não se limita ao período de escolaridade tradicional, pois inicia-se antes da idade da escolaridade obrigatória e decorre em outros espaços da vida das pessoas e “dura toda a vida” (Assmann, 2005, p. 17, Relatório da OCDE, 1996, Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998).

se tornado instantâneo. Os tempos individuais ficaram mais curtos. As pessoas tenderam a distribuir o seu tempo conforme as necessidades de subsistência dentro desse espaço, nas actividades quotidianas, como explicitam Bonilla e Assis: “Estamos cientes de estarmos imersos em um território planetarizado que se faz possível a partir da presença das TIC, quando estas repercutem no aumento do ritmo de circulação de informações, promovendo a ligação entre diferentes espaços de modo síncrono e fazendo do tempo, antes fragmentado e isolado em cada local, um tempo totalizado, articulado e compartilhado entre diferentes locais” (2005, p.17).

Este movimento também é considerado uma “Revolução da Inteligência, onde a informação assume o papel de ‘moeda globalizante’: as decisões no quotidiano das pessoas são avaliadas pelo acesso que têm aos meios intermediários da informação”⁴. O modo como as pessoas adquirem conhecimentos e competências sofre a pressão advinda da valorização do capital intelectual, que impõe um ritmo de constante actualização e aperfeiçoamento profissional.

A sociedade em questão também é chamada de “Sociedade em Rede”, em função da oferta de condições de comunicação a distância pelas tecnologias existentes que, pela sua acessibilidade, proporcionam as ferramentas para a formação de redes de contacto entre pessoas e/ou organizações. Os novos contextos comunicativos como os espaços web adoptam um design complexo, onde as relações estabelecidas assumem um design de rede (enredamento ou de redificação) que representa os contactos, a própria interacção entre os utilizadores.

Nestes espaços, as pessoas comunicam-se, estabelecem contactos de toda a ordem. Através desses contactos vão sendo estabelecidas verdadeiras redes de capital, de trabalho, de informação e de mercados, de aprendizagens que conectam funções, pessoas e locais ao redor do mundo e ao mesmo tempo. A lógica na comunicação proporcionada nas redes acabou por direccionar ou reconfigurar os domínios da vida social e económica, contribuindo para uma “autoexpansão de organização da actividade humana” (Castells, 1999, p.411-412).

Omar Calabrese (1987, citado por Silva, 2006, p.15) intitula o novo momento de Idade Neobarroca, no qual o utilizador/espectador das novas tecnologias electrónicas convive com uma “nova ordem” da comunicação, onde a estética neobarroca significa “fuga de uma realidade organizadora”, “grande combinação polissémica” e “caoticidade na recepção ou no consumo”.

Desta forma, se pode perceber que a entrada da Internet, na maioria dos quotidianos que alcançou, vem acelerando, embora isso se dê em inúmeras contradições e desigualdades sociais. O uso de espaços comunicativos como os disponíveis na rede web altera processos de trabalho, relações interpessoais situadas em novos parâmetros, assim como gera novas formas de aprendizagem, novos hábitos, temporalidades e espacialidades nas interacções sociais.

De acordo com Barra (2004), a actuação do cidadão na Rede se projecta em meio a novas formas económicas, políticas e sociais, constituindo um mundo web com renovadas práticas culturais, no qual o cidadão também se refaz num processo interactivo. As construções interactivas são o resultado da articulação/negociação internas e externas entre a necessária adaptação local e pessoal e novas formas de culturas mundialmente globalizadas. Em relação a este aspecto, Castells (1999) teceu uma previsão sobre o desencadeamento de evoluções científicas e tecnológicas e a marca para o trânsito comunicativo entre os sujeitos deste século, que se confirma na actualidade.

⁴ Revolução Tecnológica. Encontrada em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_tecnol%C3%B3gica
Pesquisada no dia 02 de Junho de 2008.

Moran (1995) é um dos autores que não concorda com o facto da tecnologia em si alterar a sociedade. Segundo a sua óptica, seria a sua utilização dentro do modo de produção capitalista que redefiniria os modos de viver e representar o mundo actual. Silva (2006) também considera equivocado falar em “impacto” das novas tecnologias infocomunicacionais sobre o social. A “metáfora do impacto” remete a um factor causal (unidireccional) que atinge o social como alvo.

No entanto, considera-se os impactes das novas tecnologias como um dado concreto, fruto de um movimento de dimensões globais do patamar de desenvolvimento tecnológico que permite, hoje, uma ampla utilização de tecnologias de armazenamento mais velozes na transmissão de dados e informação de baixo custo. O acesso aos computadores é maior como maior também se tornou a circulação de informação.

O novo contexto também é caracterizado como espaço de actuação de uma nova geração de pessoas, conhecidas como Geração Net, Geração Digital (cf. Silva, 2006) ou Geração Y (cf. Telles, 2008). A Geração Net ou Digital é justamente aquela em que um grupo de pessoas que fazem uso de sistemas interactivos de comunicação, como a Internet, telemóveis, ipod, mp3, mp4, etc. A geração Y pertence a um grupo de pessoas nascidas no final da década de 70 do século XX, moradoras em grandes centros ou cidades médias dos países mais desenvolvidos. São consumidores mais informados, mais exigentes e críticos, mais independentes, auto-confiantes e mais conscientes de seus direitos.

Mais abertos a temas como a qualidade de vida, o meio ambiente e a responsabilidade social, alguns autores consideram estas pessoas mais flexíveis, empreendedores e optimistas. Agem voltados para resultados. Como nativos digitais, a tecnologia interactiva faz parte do seu dia-a-dia. Uma característica notável é que são multi-taskers, ou seja, são capazes de utilizar até 5,7 canais simultâneos de informação (cf. Telles, 2008).

Ademais, o que já vem caracterizando esta geração é a sua espontânea organização em comunidades, “tribos”, corporações, audiências segmentadas e conectadas em redes de afinidades (cf. Silva, 2006). Mas nem tudo são flores e esta geração convive com problemas preexistentes nas anteriores, que vêm se agravando com o tempo e com o aprofundamento das políticas económicas restritivas. Herdeiros das crises económicas, do desemprego, mudam de empregos e até de profissões muitas vezes.

O Livro Branco (1993), cujo tema é “Crescimento, competitividade e emprego e que centra-se nos desafios e as pistas para entrar no Século XXI”, fundamental à instauração da S.I., e o Livro Verde (1996) cujo lema é “Viver e trabalhar na sociedade da informação: prioridade à dimensão humana”, e que assenta no objectivo de aprofundar os aspectos político, social e civil mais importantes na S.I., são documentos elaborados por Portugal como resposta a estas necessidades. O Capítulo 4 do Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1997), que trata da Escola Informada: Aprender na Sociedade da Informação, dedicado ao Sistema Educativo, remete para uma das apostas para implantar e desenvolver a S.I.

O Relatório da UNESCO (1996) “Educação, um tesouro a descobrir”, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, analisou os impactos que as TIC podem ter na renovação do Sistema Educativo, bem como para a resposta que devem dar “aos múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva dum enriquecimento

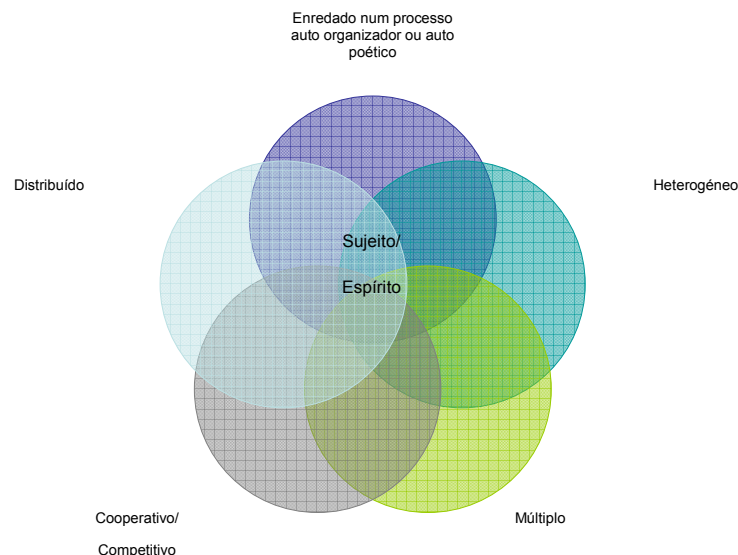
contínuo de saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (UNESCO, 1996, p.59).

Esta discussão evidencia a nova conjuntura estrutural e civilizacional, como a classificam alguns dos autores citados. Assim, conclui-se que as sociedades às voltas com a implantação da S.I. estão diante de uma nova fase, onde se distingue a convergência e integração dos média, onde a integração e as interações afectam espaços, profissões, relações, onde as formas de comunicação se acirram, em que tudo pode ser divulgado em algum média e a qualquer um é dada a oportunidade de ser tanto consumidor quanto produtor de informação.

Estas questões são o cerne dos mais diversos debates e deliberações com fins de definição de novas políticas sociais e económicas por parte dos diferentes governos, que buscam definir acções para alavancar as suas economias e sociedades de modo a diminuir as distâncias que as separam das nações mais desenvolvidas. Diante deste quadro, organismos internacionais, entre eles a Comissão Europeia e a UNESCO (especificamente, no domínio da educação), têm procurado tomar medidas diante da consciência de pôr as sociedades diante do novo contexto.

Tantas mudanças levam o cidadão comum a perceber-se como herdeiro de um novo tempo, de uma nova era, de um novo contexto. Quando se herda algum bem, sabe-se logo que, com o referido bem, surgem uma série de responsabilidades que não existiam antes, obrigando o herdeiro a uma adaptação das suas novas actividades. O homem deste tempo terá que assumir o desafio de enfrentar a nova estruturação do mundo e o que isso acarreta. Lévy (2001) resume em sua teoria o conceito de sujeito necessário para o actual momento, síntese das grandes discussões filosóficas e sociológicas mais críticas, compreendido nas dimensões descritas a seguir:

Figura I – As dimensões do homem da era digital conforme Lévy (2001)



As pessoas situadas no caldeirão da “cultura global” serão pressionadas a uma contínua abertura ao desenvolvimento de novas competências para se manterem sempre actualizadas através de múltiplos canais de informação. Diante de cada pessoa coloca-se o desafio de *aprender a*

*aprender*⁵, tarefa que deve ser exercida no processo da tão apregoada acção reflexiva, onde o cidadão será confrontado com as necessárias negociações entre a cultura local e a cultura social global.

Outras tarefas unem-se a essas, como a necessidade de desenvolvimento da autonomia por parte do indivíduo, seja no espaço de trabalho, seja nas experiências de aprendizagem em que se vê envolvido, o que implica novas actuações do sujeito, autónomo, “num ambiente polifónico, polissémico” como os que agora se lhe apresentam. A defesa da autonomia surge em substituição dos grandes referentes conhecidos, cada vez mais enfraquecidos: igreja, política, família, ideologias, educação escolar, mídia de massa, etc. É neste cenário, onde se circunscreve uma nova actuação dos sujeitos, menos coagidos por certezas absolutas, que a natureza comunicativa assume outras posturas: de liberdade, multiplicidade e complexidade (cf. Silva, 2006).

Lévy (2001) relembra que em todas as épocas históricas os homens tiveram o sentimento de que estavam a viver um ponto de viragem importante, o que relativiza qualquer sensação de igual ordem na época contemporânea. As leituras que estão sendo feitas sobre o actual momento e as inúmeras e incontornáveis mudanças paradigmáticas confirmam esta posição.

As consequências, como se verá a seguir, são o surgimento de múltiplas reacções contraditórias por parte dos diferentes actores sociais envolvidos nesses contextos de mudança, pois fazem surgir as questões: O que acarreta para o ensino e a formação? Como a educação, a escola e o ensino são afectados? Quais os novos papéis que se espera serem desenvolvidos pela educação, pela escola e pelos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem? Como os cursos de pós-graduação se têm mobilizado para atender as demandas de formação com este tempo? Como têm discutido estas questões? Como pretendem mobilizar situações de aprendizagem diante das novas reformulações e implicações na aprendizagem com a nova tecnologia educativa que surge? São estas algumas das questões que se espera ver respondidas neste trabalho.

Para completar o entendimento e a compreensão do actual poder comunicativo que as novas TIC apresentam no novo contexto e como tem provocado impactos nas realidades, como o redimensionamento de papéis e funções, é que se identificarão as funcionalidades destas novas ferramentas electrónicas descritas a seguir.

2 As Novas TIC: definições, características e novas perspectivas

A world wide web é uma ‘tapeçaria de sentido’ tecida por milhões de pessoas (Lévy, 2001, p.109).

No tópico anterior enquadrou-se o contexto do surgimento e gradual implantação das tecnologias nas sociedades do final do século XX e início do século XXI, assim como os demais fenómenos que correm paralelamente à actuação da esfera tecnológica.

Para compreender os impactes que este novo paradigma vem provocando no actual contexto é necessário percebê-lo em seus detalhes, características e historicidade, como forma de alcançar as amplitudes dos impactes que vêm provocando e o papel que as tecnologias de informação e comunicação assumem neste início de milénio.

⁵ Aprender a aprender. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999. Educação: Um Tesouro a Descobrir. Encontrado em: http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=12 Pesquisado em 03/06/2008.

À volta com todo o tipo de opiniões sobre tudo que a ela é relacionado, as novas TIC, para Ponte (2001, p.90), “não representam a alvorada de um novo mundo sem problemas. Pelo contrário, como penosamente já todos sabemos, elas são uma fonte permanente de problemas, pessoais e colectivos”. É justamente na tentativa de entender as configurações, funcionalidade e potencialidades das novas tecnologias, que se buscou articulá-las com as suas implicações e impactes nos espaços, em especial os educativos.

A evolução das tecnologias de comunicação entrelaça-se com as mudanças nas relações comunicacionais advindas principalmente das inovações nos aparelhos electrónicos com as novas capacidades incluídas e fornecedoras de uma série de novos serviços, permitindo o surgimento de novos espaços de utilização, novos usos e novos papéis ao utilizador.

As graduais mudanças percebidas nos computadores surgem ligadas à sua estrutura, que atingem o auge com o aperfeiçoamento dos microprocessadores, a fibra óptica, os textos digitais e vão até ao suporte para a comunicação local/global aí permitida pelo acesso à rede mundial e sua nova natureza. São menores e mais potentes. São digitais, tecnologicamente diferentes e com novas componentes.

Os computadores têm também aumentado a sua capacidade em armazenar, transmitir e processar informações e a possibilidade de trabalhar digitalmente todo o tipo de informação. Informáticos, teóricos da tecnologia da comunicação e engenheiros apostaram numa integração tecnológica cada vez maior, lançando-se em desafios e em projectos recentes, resultando em novas tecnologias e num novo papel dos utilizadores, de não mais meros consumidores de informações, mas também de criadores.

Pretenderam, assim (cf. Gaines, 1994, citado por Bartolomé, 2002), criar uma nova geração de sistemas de suporte ao conhecimento, em uma arquitectura aberta, que permitisse a colaboração entre círculos de estudiosos através da tecnologia da informação, com a intenção de promover uma aceleração sistémica dos processos de conhecimento. Surgiram assim os média digitais, que são dispositivos tecnológicos baseados na linguagem binária⁶, onde convergem os três aspectos fundamentais da comunicação: sons, textos e imagens. É assim que nasce o conceito de multimédia, uma nova forma de comunicação nascida do sistema de fusões que o meio digital proporciona.

Estes sistemas promovem uma nova relação interactiva entre utilizador e tecnologia. Quebram com o modelo comunicacional um>todos, presente nos meios de informação e comunicação anteriores, como a rádio, o cinema e a televisão, em que a informação é transmitida de modo unidireccional. Em seu lugar surgem os novos modelos comunicacionais dispostos na direcção todos>todos, onde os utilizadores que integram redes de conexão operacionalizadas por meio das novas TIC fazem parte do envio e recebimento das informações.

O novo sistema de comunicação em que os aparelhos digitais se encaixam possui potencialidades pró-activas que os diferencia dos meios de comunicação passivos. Possibilitam ao utilizador um papel mais activo diante da informação com a qual ele interage, podendo emitir opiniões em espaços como os *blogs*, *fotoblogs*, *podcasts*, *wikis* e *etc.*, sobre os quais se falará mais a frente.

⁶ Linguagem binária ou em cadeia mais ou menos extensas de “0” e “1”, unidades de informação conhecida sob a designação de bits, organizados em bytes, capazes de conter toda a produção científica e ficcional que o disco rígido permitir. (Correia & Tomé, 2007)

Segundo o Dicionário de Sociologia *Online*⁷, interação é a acção social, mutuamente orientada, de dois ou mais indivíduos em contacto. Distingue-se da mera interestimulação em virtude de envolver significados e expectativas em relação às acções de outras pessoas.

A interactividade situa-se no caldeirão de misturas presentes nas novas formas de comunicação, disponíveis nos meios electrónicos. Esta característica marca justamente as mudanças nas modalidades comunicacionais, que deixam de ser meramente massivas para se tornarem interactivas. Ou seja, estes aparelhos oferecem uma infra-estrutura comunicacional que permite a interação em rede de seus integrantes, que assumem papéis de colaboradores ou de distribuidores numa rede de partilha de conhecimento. Desta forma, descartam-se modelos em que haja uma produção unilateral das informações que serão somente repassadas aos outros terminais de acesso⁸.

A digitalização é uma das características que marca as novas tecnologias de informação e comunicação. Permite registar, editar, combinar, manipular informações em qualquer meio, em qualquer lugar, a qualquer tempo. Tal funcionalidade traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação, quanto ao uso destas tecnologias. Segundo Lévy (2001), a mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e tempos rígidos, previsíveis, determinados. A característica da organização digital é a de ser holística, trabalhar com o todo.

O computador, assim como outros equipamentos multimédia, dá condições para uma comunicação universal e de múltiplas dimensões, mais sensorial e não-linear. Oferecem usos múltiplos e diferenciados, como a capacidade de fazer coisas diferentes com as mesmas tecnologias.

Segundo Costa (2007), não existe ainda, hoje, um entendimento claro e universalmente aceite das expressões tecnologia e tecnologias, assim como dos conceitos que a elas estão relacionados. Geram, ainda, alguma confusão pela amplitude e diversidade com as quais podem ser utilizadas, exigindo alguma cautela. Este autor também destaca os significados e funcionalidades, assim como as diferentes linhas e estádios que acompanharam cada aparelho no devido momento histórico de sua implantação e utilização para fins educativos.

As novas TIC, anunciadas e identificadas como as principais gestoras do novo contexto sócio-político-económico, são fundamentalmente recursos tecnológicos que possibilitam a circulação de informações advindas de diferentes meios de comunicação. Deixam de ser fundamentalmente tecnologias e/ou métodos para comunicar para serem meios que oferecem novas potencialidades no tratamento da informação e na relação comunicacional no espaço *online*.

As tecnologias digitais, com as características e funcionalidades descritas até o momento, vão determinando ou reconfigurando novas maneiras de compreender o mundo, partilhar percepções da realidade e de contribuir para o mundo científico, com os ambientes virtuais que suporta: laboratórios, centros de pesquisa, bibliotecas, diários de actividades, jogos, espaços de partilha de vídeos, fotos, *links*, etc. Conectar pessoas a estes espaços deixou de ser um benefício somente para aqueles que residem em locais isolados.

As novas TIC modificam o conceito e a relação com o conhecimento, a partir da sua produção, divulgação e distribuição, que se dá cada vez mais em meio à volatilidade, à rapidez. Este pode ser produzido, superado ou reformulado, quase em tempo real e tem a sua disponibilização com a

⁷ Encontrado em: http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc_i.html#interacao Pesquisado dia 07/05/2008.

⁸ Encontrado em http://pt.wikipedia.org/wiki/Novas_tecnologias_de_informa%C3%A7%C3%A3o_e_comunica%C3%A7%C3%A3o Pesquisado no dia 28/11/2007.

divulgação e partilha das investigações científicas ou com a contínua actualização dos espaços de informação existentes no ambiente *online*. Estas informações deixam de ser conhecimento exclusivo de grupos especializados.

As informações disponibilizadas nos espaços da web permitem ao utilizador a possibilidade de colaborar na edição de conteúdos e esta participação gera o que Lévy definiu como inteligência colectiva. A composição da inteligência colectiva se dá com a interacção entre vários agentes cognitivos, interligados em um mesmo processo de construção de conhecimentos.

Esta forma de tratar com o conhecimento substitui a velha forma piramidal das organizações e relações estabelecidas na produção de conhecimento, onde apenas alguns dispunham de poder e controlo sobre a sua produção e distribuição. Este deixa de ser um produto unilateral de seres humanos isolados, e passa ser resultado de uma vasta cooperação cognitiva distribuída. As implicações são profundas, principalmente nas novas destrezas e competências, além de funcionalidades que permitem no desenvolvimento das actividades intelectuais, como nos modos de pensar. Ou seja, o espaço web encontra-se dotado de possibilidades onde o utilizador pode partilhar, reflectir em conjunto, dividir e espalhar o que se aprende e o que se ensina.

Entre as destrezas e capacidades já descritas, Barra (2004, p.9) destaca, entre outras, promovidas pelas ou através das novas tecnologias digitais:

- “Inteligência na interpretação das mensagens e na descoberta das potencialidades existentes;
- Confronto com dificuldades e sua superação;
- Agilidade na tomada de decisões perante várias possibilidades;
- Sentido relacional e competência comunicativa com desconhecidos;
- Manuseio técnico de dispositivos, frequentemente com instruções escassas e tantas vezes dadas numa língua desconhecida;
- Intuição e rapidez de raciocínio etc.”

Uma outra característica das tecnologias digitais é a apresentação dos textos. A ruptura com o que conhecemos, obriga a perceber a profundidade das mudanças, assim como as vantagens do novo suporte de leitura e escrita, as competências e habilidades a adquirir no novo processo de produção textual.

A tecnologia hipertextual não é modismo e nem um conceito novo, pois remonta aos trabalhos de Vannevar Bush, nos anos 40, engenheiro que projectou o conceito de sistema de ligações electrónicas e foi o primeiro a falar de textos unidos entre si, trajectos infinitos de leitura.

O hipertexto é uma espécie de texto de livre construção, por isso, apresenta uma arquitectura aberta, flexível e disponível ao leitor. Conforme Moreira e Pedro (2002, p.2), são sistemas de informação baseados no computador que se caracterizam pela mutabilidade e capacidade de reestruturação ao longo de diferentes dimensões, propósitos e tempos. Segundo Landown (1995, citado por Contín, 2002), é um texto do tipo electrónico, cuja escrita não é sequencial, mas que se bifurca numa série de blocos de textos vinculados entre si por ligações que oferecem ao leitor diversos itinerários alternativos, proporcionando explorações não lineares e multidimensionais dos conteúdos (Contín, 2002; Moreira e Pedro, 2000).

As suas principais características são: o texto pode ser alterado; recupera os interlocutores da mensagem e se aproxima dos diálogos; o utilizador é além de autor, um editor em potencial (Lévy, 2001). As suas capacidades e funcionalidades (Dede e Palumbo, citados por Moreira & Pedro, 2000,

p.02-03) são: natureza associativa e não linear, o facto de minimizar a carga cognitiva dos utilizadores, arquitectura distribuída e coordenada e estrutura que poderá facilitar a sua captura e comunicação de conhecimento. Entre as funções do hipertexto informático estão hierarquizar e seleccionar áreas de sentidos, tecer conexões, ligar textos a outros documentos, arrumá-los numa memória que tem um fundo de que se desliga, mas para o qual reenvia.

As novas relações entre autor, leitor, texto e a informação surgem pela promoção de novos, não determinados e ilimitados trajectos de leitura e escrita, assim como as possibilidades de comentar o texto após a sua leitura. São oportunidades de desenvolvimento do potencial criador e da percepção de interconexões. A leitura é a forma de actualização dos textos produzidos, pois ao ler um texto, faz-se conexões com outros textos, outros discursos, imagens, tudo que é impulsionado pelos interesses do utilizador/leitor, seguindo uma lógica mais afectiva.

Segundo Lévy (2001), a importância das renovadas formas de construção textual incide no inacabamento da sua construção, na direcção e na elaboração do pensamento, na precisão da imagem subjectiva. O texto passa por um processo de construção de acordo com critérios subjectivos. Logo, acções como ouvir, observar, ler, provocam uma autoconstrução. Na interacção com as ideias e significados do outro, negocia-se estes aos significados pré-existentes, num processo que ele designa como uma actualização do arquivo mental.

A rede não possui centro, mas elementos móveis, tendo crescimento, recomposição e desenvolvimento em dependência de factores externos não determinados ou limitados, com a adição de novos elementos e ligações para outras redes. Distancia-se da ideia de homogeneização de espaços. As mensagens devem circular livremente.

Para Contín (2002), os sistemas de hipertexto em relação directa com a educação são sistemas de aprendizagem e não de ensino, devido ao predomínio da exploração e da auto-aprendizagem, uma espécie de descobrimento. Assim, o ambiente hipertextual (Contín, 2002) promove algumas repercussões no meio educativo, como:

- Ruptura da aula como espaço físico e cultural estável.
- Põe em causa modelos tradicionais de comunicação que se dão na cultura escolar: professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, meio-aluno.
- Gera novas possibilidades de comunicação: aluno-meio-aluno.
- Reestrutura práticas tradicionais de planificação, gestão didáctica e avaliação.

É claro que tudo isso precisa levar em consideração os diferentes sujeitos que iniciam uma relação com o computador e as tecnologias, de modo que a actuação deste diante do que lhe é pedido em situações de aprendizagem possa dar mostras das opções, preferências, negociações cognitivas tomadas no percurso de aprendizagem.

Até ao momento, tem-se falado em tecnologias e seus avanços, reflectidos nos aparelhos multimédia, no hipertexto. Mas a rede web tem o seu desenvolvimento e redimensionamento seguido em paralelo a essas mudanças, ou cruzando-se a elas, de certa forma, que praticamente se encontram entrelaçadas.

Portanto, seguem-se as características e funcionalidades que marcam e demarcam os estádios dos serviços da rede web, cujos serviços e ferramentas passaram por grandes mudanças que sobressaem principalmente no papel da comunicação e dos sujeitos consumidores/utilizadores destes serviços, e que caracterizam cada geração, como se observa a seguir.

A primeira geração web é característica dos anos 90 e foi chamada de web 1.0. Entre os serviços que tinha para oferecer estavam informações (já em grande quantidade) e hiperligações. Contudo, seus serviços eram limitados, um tanto inflexíveis quanto a apresentação e quanto à interface da utilização. Os conteúdos eram pouco interactivos e unidireccionais.

A relação comunicacional presente nos seus serviços seguia na direcção um>todos, expressa na separação nítida entre emissor e receptor, que ocupava uma posição passiva, isolada dentro do espaço virtual. O utente era mero “leitor/consumidor” dos espaços, serviços e conteúdos que não permitiam alteração, mesmo nos grandes portais existentes. As mensagens eram fechadas, com a recepção separada da produção e o receptor colocado numa condição passiva, como a recebida em jornais, rádios e televisão, onde as pessoas têm pouco poder de reacção.

Segundo Lévy (2001), as mensagens disseminadas no meio reflectiam uma forma grosseira de unificação cognitiva do colectivo com o estabelecimento de contextos comuns, impostos, transcendentais e minimamente vinculados aos resultados das actividades dos participantes, que não eram negociados transversalmente entre os receptores. Já havia os grandes portais e páginas pessoais, porém a construção destes últimos seguia uma orientação um tanto técnica que acabava por desanimar muitos.

Porém, nos últimos anos, um novo espaço web acabou por surgir em substituição do existente. Foi chamado de web 2.0, por ser uma web nova, diferente da geração que a precedeu. As diferenças são notáveis nas aplicações e serviços que oferece, na sua maioria gratuitos, com interfaces inovadoras, interactivas, também pelas arquitecturas que apresentam, assim como os novos paradigmas sobre os quais assentam.

É uma “new web experience”, cujo significado se dá em torno dos novos formatos de exposição e acesso a conteúdos, com a oportunidade de trabalhos colaborativos em experiências de aprendizagem ou de distribuição e partilha do conhecimento. Estes temas serão melhor explorados mais adiante, no capítulo correspondente às comunidades virtuais de aprendizagem.

Entre outras funcionalidades desta geração estão as modificações porque passaram as interfaces gráficas agora com componentes que podem ser reutilizados em vários cenários, devido aos *standards* que permitem a normalização e organização da informação e a participação de pessoas comuns na disponibilização de todo o tipo de conhecimento, a oferta de ferramentas de pesquisa para as auxiliar na busca de informações. De certo modo, é a participação dos utilizadores que alimenta o funcionamento da web e isto se dá de forma descentralizada, na interacção com espaços cuja interface é mais rica, mais dinâmica, com conteúdos em diversos formatos.

Alguns especialistas acreditam que, por permitirem a publicação de todo o tipo de pensamento a qualquer pessoa, os espaços web desta geração estenderam as possibilidades de uso desses cenários, como formas de divulgação de experiências de grupos, de práticas profissionais, tornando-os, enfim, em locais verdadeiramente participativos e democráticos. Como refere Lévy (2001, p.108), cada um é potencialmente emissor e receptor num espaço qualitativamente diferente, não fixo, explorável.

As ferramentas desta geração permitem ainda, entre outras coisas, oferecer ao utilizador a possibilidade de alterar o conteúdo da comunicação por meio da digitalização e da comunicação em redes. É possível também ver o registo da navegação dos utilizadores assim como a consulta aos sites, o que indica com que frequência o local é visitado e se a informação veiculada tem saída. A

velocidade com que dados são transmitidos também impressiona, visto muitos serem quase em tempo real, como resultados estatísticos, situações políticas e imagens do mundo transmitidas por satélites.

Com base nas ideias de O'Reilly (O'Reilly, 2005, Copacetic, 2006), apresenta-se resumidamente as diferenças entre a geração web 1.0 e a web 2.0, assim como aplicativos de cada geração:

Quadro 1 – Diferenças entre a geração web 1.0 e a web 2.0 e seus aplicativos⁹

Geração web	Web 1.0	Web 2.0
Características/ Funções	• reading	• writing
	• companies	• communities
	• client-server	• peer to peer
	• HTML	• XML
	• Home pages/ Personal websites	• Blogs/ Blogging
	• Portals	• RSS
	• Wires	• Wireless
	• Owning	• Sharing
	• IPOS	• Trade Sales
	• Web forms	• Web applications
	• Screen scraping	• APIS/ Web services
	• Dialup	• Broadband
	• Hardware costs	• Bandwidth costs
	• E vite	• Upcoming.org and EVDB
	• Domain name speculation	• Search engine optimazation
	• Page views	• Cost per click
	• Publishing	• Participation
	• Content management systems	• Wikis
	• Directories (Taxonomy)	• Tagging (folksonomy)
	• stickiness	• syndication

Aplicativos (ou Aplicações ou Ferramentas?)	• Doubleclick	• Google AdSense
	• Ofoto	• Flickr
	• Netscape	• Google
	• Akamai	• Bit Torrent
	• Mp3.com	• Napster
	• Britannica online	• Wikipedia
	...	Podcasts, Hi5, Del.icio.us, Goowy, You Tube, Second Life, Facebook, netvibes, MySpace...

São várias as vantagens dessas ferramentas quando aplicadas à educação: são motivadoras, dão mostras do entusiasmo dos participantes; ludicidade e rapidez à participação dos intervenientes.

⁹ Adaptado de O' Reilly (O'Reilly, 2005, Copacetic, 2006).

Permitem, ainda, aprender em comunidade, desenvolver competências livres de referentes, como o tempo e o espaço, processos de experimentação e inovação e estratégias criativas. Os processos cognitivos/tecnológicos e as discussões são a maior prova destas aquisições, ao aproximarem os utilizadores das mensagens e informação que disponibilizam, associadas aos seus contextos de vida, necessidades, motivações e interesses (cf. Barra, 2004).

Porém, apesar de todas as funcionalidades e popularidade desta geração de serviços da web, levantam-se opiniões contrárias, críticas sobre aquilo que é considerado uma “onda”, um modismo sem sentido ou novo paradigma.

Diante da nova tecnologia interactiva, algo muda em relação ao utilizador que se vê apresentado a novos papéis e novas responsabilidades, como a de gerar e alterar conteúdo pessoal ou colectivo, divulgar e, desta forma, partilhar ideias, interesses, experiências. Nos espaços web, ele passa a ser agora responsável por repor o *stock*, ao comunicar suas opiniões sobre alguns assuntos.

A modalidade comunicacional interactiva, permitida pelas novas tecnologias informáticas (Silva, 2006, p.11), promove mudanças de ordem descritas abaixo:

Quadro 2 – Mudanças provocadas pelas alterações nas tecnologias actuais¹⁰

	Características	Definições
<ul style="list-style-type: none"> Na natureza da mensagem 	Modificável	Depende das solicitações daquele que a consulta, que a explora, que a manipula.
<ul style="list-style-type: none"> No papel do emissor 	Designer	Define um conjunto de territórios a explorar, abertos a navegações e dispostos a interferências e modificações vindas do receptor.
<ul style="list-style-type: none"> No estatuto do receptor 	Utilizador/ Usuário	Manipula a mensagem como co-autor, co-criador, verdadeiro conceitor.

Para Bartolomé (2002), estamos diante de uma tecnologia que nos proporciona a liberdade e o desenvolvimento pessoal, e articula-se com o processo de aquisição de conhecimentos. Para a autora supracitada, o modo como hoje se acede à informação caracteriza-se por duas mudanças: na atitude social que leva a cultura do espectáculo, da diversão, do entretenimento e a outra é uma mudança fomentada pela cultura da participação, da interactividade, do diálogo e da busca cooperativa.

Embora se tenha falado até ao momento das vantagens e potencialidades destes novos serviços, eles não estão isentos de críticas. Entre as críticas estão as tecidas por alguns engenheiros informáticos, para os quais o termo web 2.0 diz pouca coisa, assenta sobre tecnologias pré-existentes e serviria apenas para nomear e classificar as novas tecnologias com grande adesão popular. Mas as defesas apontam para a compreensão do novo perfil da web, como domínio complexo, sistema relacional, e suas mudanças, no que diz respeito às possibilidades de partilha e distribuição da informação.

O que se pode concluir sobre a web 2.0 é que com certeza provocou alterações e rupturas no modo de interagir com as informações, com as redes sociais que surgiram e as repercussões nos espaços e meios comunicativos. Repercussões que chegaram à vida das pessoas, sectores de trabalho e, por fim, à educação.

¹⁰ Adaptado de Silva (2006)

Sua posição é mais activa, devido a maior participação e poder de criação dados às pessoas. Assim, o utente, além de produtor de informação pessoal, é co-autor de conhecimento em comunidades de interesse, é co-produtor da informação que consome, mas produtor colaborativo dos espaços virtuais, contribuindo para o que Lévy chamou de inteligência colectiva. Cada acto é virtualmente produtor de riqueza social pela sua participação na inteligência colectiva. É *um prosumer*.¹¹

Inteligência colectiva é um termo defendido por Lévy, que a designa como um conjunto canónico das aptidões cognitivas, encontrada distribuída em toda parte, convergindo de todo o lado, em tempo real. São aptidões cognitivas as capacidades de perceber, de lembrar, de aprender, de imaginar e de raciocinar de cada indivíduo ou grupo que é elemento interdependente do meio de onde vem e onde cada um se insere. E alerta (Lévy, 2001) que o produto da diversidade das actividades humanas pode e deve ser encarado, tratado e vivido como ‘cultura’ e que cada ser humano poderia (deveria) ser respeitado como um artista ou como um investigador numa ‘república de espíritos’.

Deste modo, afirma que o ciberespaço favorece conexões, coordenações, as convergências dos esforços individuais, principalmente se o contexto é partilhado, onde os indivíduos ou grupos fazem uso do espaço virtual de acordo com interesse ou competências e se houver uma diversidade de módulos cognitivos. Mas assume que o processo não é simples, pois entre pessoas diferentes, suas inteligências não se adicionam, e sim, dividem-se. O mais comum é que a burocracia e as formas de organização autoritária, sempre disponíveis em espaços formativos, assegurem a coordenação das actividades e das participações, o que impede a livre iniciativa e os elementos de identidade subjectiva.

Tais modelos põem em relevo os modelos relacionais em vigor nos espaços educativos, principalmente no que diz respeito à aquisição e organização do conhecimento. O utilizador da nova web tem em suas mãos um novo poder, o poder de comunicação, e isso permite o exercício de uma actuação mais activa diante do que é veiculado.

No entanto, como é que a tecnologia entra nos espaços educativos, com que propósito, suportada em que paradigmas educacionais? Ao longo do desenvolvimento da escola, observou-se a entrada de materiais e o surgimento de inúmeras reacções daqueles que activa ou passivamente postam-se diante de tal implantação. É sobre estas questões que o próximo tópico tratará.

3 Tecnologia Educativa (TE): conceito, história e potencialidades

Seja qual for a posição que ocupa na escola, ela está ali, a tecnologia educativa. Já foi objecto de todo tipo de reacções por parte dos intervenientes do processo educativo. De tempos em tempos, elas se renovam, assumem outros formatos, trazem incutidas na ideia de inovação a promessa de resolução de muitos problemas relativos ao desempenho escolar dos alunos.

¹¹ *Prosumer* – palavra gerada de 2 outras (*producer* e *consumer*), como forma de caracterizar a nova posição do sujeito utilizador dos novos serviços da web 2.0: produtor e consumidor de informação com qualidade, simultaneamente. Afastam-se assim de posições isoladas – ou só *producer* ou apenas *consumer*. Encontrado em: <http://interactiv.ning.com/forum/topic/show?id=1434880%3ATopic%3A16158&xgs=1>. Pesquisado em 06/06/08.

Através do adjectivo “educativa”, a tecnologia se associa a funcionalidades como integrar experiências no trabalho educativo, adoptando teorias da educação, tendo o aluno como foco e centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Silva (2001), a Tecnologia Educativa é uma forma sistémica de conceber, realizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem em função do recurso a sistemas tecnológicos de informação e comunicação para o processamento de aprendizagem. Para Blanco & Silva (1993), a TE é uma via de acesso ao processo geral de tecnização da vida. Eram as formas encontradas para educar o aluno para actuar conscientemente no ambiente tecnológico que se instaurava. Ao mesmo tempo, pode ser entendida como um campo científico com intenções de contribuir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Gomes e Coutinho, 2007).

Pode ser compreendida também como um meio de organização das tarefas de aprendizagem, nas quais os processos mediadores, segundo Altet (citado por Barra, 2002), podem ser entendidas do seguinte modo:

- Tarefas centradas no conteúdo: relações entre quem detém saber, manda-fazer, manda-reproduzir (professor) e quem executa as tarefas, responde de forma esperada, recebe, imita, reproduz (aluno);
- Tarefas formativas centradas no aprendente: relações entre o professor-guia, que apoia e é quem faz-agir, manda-construir e aluno que possui livre acção e completa tarefas formativas de produção para se apropriar do saber, onde investiga, constrói, resolve, reflecte;
- Tarefas metacognitivas centradas na cognição: relações tecidas em torno do fazer-reflectir, onde o professor ensina a aprender a reflectir, enquanto o aluno explicita o seu trajecto através das tarefas metacognitivas.

A tecnologia desempenha funções, como a estruturação da relação que o aluno tem com a sua realidade e com o conhecimento. Pode ser atendida a partir de duas perspectivas, em consonância com Silva (2002a), estudioso do currículo:

1. Visão ampla ao “estudar os processos educativos, a maneira de conceber a arquitectura do design pedagógico” (*tendência sistémica*) e
2. Visão restrita pela “abordagem da utilização e adequação dos meios de comunicação aos ambientes de aprendizagem” (*tendência mediática*)

Ao longo dos tempos, as tecnologias educativas vêm se substituindo umas às outras, ou aprendendo a conviver no mesmo espaço. Foram o livro, cadernos, o quadro-negro, o giz, mimeógrafos, retroprojectores, rádios, a televisão e o vídeo, e só muito recentemente, os computadores. A característica comum a todas é o privilégio da palavra e da escrita.

Ao processo de contínuas substituições de tecnologias nos espaços educativos, escapou uma coisa. Estes processos detinham-se no design e funcionalidades das mesmas. Só há pouco tempo é que se deteve em outras possibilidades que estas ferramentas poderiam patrocinar, como aquisições de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, embora sejam campo de estudo e de investigação iniciado no século passado.

Em suas investigações, Silva (2001) constatou que a entrada na escola de qualquer novo meio, sobretudo daqueles cujo veículo de comunicação é o audiovisual, acontece cerca de vinte anos após

o seu surgimento e adopção no espaço social. Como exemplo, ele cita o caso do cinema, cuja entrada se deu apenas na década de 30 do século XX, da televisão, que entra na escola nos anos 80, embora desde os anos 60 tivesse grande amplitude como meio comunicacional.

No Brasil, as contínuas entradas, saídas e/ou substituições das diferentes TE justificam hoje a resistência dos professores quanto ao uso do computador. Desde a década de 60 que a tecnologia (seja televisões, videocassetes, retroprojectores, etc.) cumpria um papel racional de formação de mão-de-obra e propulsor de aumento de produtividade. A escola seguia os moldes de teorias que transplantavam a lógica de funcionamento similar à organização fabril. Era fácil perceber a prioridade do processo: os instrumentos em detrimento dos sujeitos e sua relação ou vinculação com o processo de ensino-aprendizagem.

Sua entrada na escola justificava-se como resultado de deliberações de políticas educativas com pretensões de resolver os problemas existentes neste espaço. A gravidade da resolução não se dava pela simples implantação da tecnologia no meio escolar, mas porque tinham pouca vinculação com a razão dos problemas que patrocinavam e promoviam sua entrada. Simplesmente se sobrevalorizava o instrumental presente na tecnologia.

Com tal atitude burocrática, o processo de ensino e de aprendizagem assumiu um formato operativo e racional que não rompeu com o modelo tradicional vigente. Sem grandes alterações das práticas e da organização curricular, os educadores reflectiram um sentimento de descrédito em relação à introdução de tecnologias no processo educativo. É por isso que nos anos 80, quando o computador se torna a nova TE em processo de implementação e valorização na escola, resultado de iniciativas exteriores, as reacções não são diferentes. Diante destas atitudes, o governo brasileiro buscou formas de envolver os professores nas suas iniciativas. Para isso, realizou o I e II Seminário Nacional de Informática na Educação, onde estes participaram, embora com alguma desconfiança advinda dos resultados das implantações das TE's anteriores.

Lucena & Fuks (2000) levantaram em seu estudo que, nos anos seguintes, o Brasil testemunhou e foi palco de desenvolvimento de vários projectos envolvendo a implantação de centros de informática na escola, programas de formação de professores e uso de computadores no ensino, como o Projecto Educom (Educação com Computadores), de 1983, com o objectivo de desenvolvimento de pesquisa e disseminação do uso de computadores no ensino, e com o Projecto Formar e o Projecto da criação dos Centros de Informática e Educação (Cied). O primeiro era destinado à formação de professores e técnicos das redes municipais e estaduais de ensino e o segundo foi marco na Informática Educativa, pois com a descentralização das acções do MEC para as Secretarias Municipais e Estaduais, estas passam a participar na construção dos laboratórios.

Infelizmente, a história não regista resultados animadores. A escola se vê a volta com problemas estruturais, formativos e financeiros, com a descontinuidade dos recursos, a ausência de suporte para a manutenção dos aparelhos, de rápida obsolescência, a falta de prática e formação das equipas constituídas, ausência de discussão e participação mais ampla de professores e estudantes, paralisando e isolando os Laboratórios dentro das escolas.

Os professores, como é comum acontecer, foram marginalizados do processo de elaboração das experiências de implantação das TE's na escola, servindo apenas como aplicadores das deliberações nas políticas educativas, embora fossem rotulados como os principais responsáveis

pelos resultados do processo. Logo, as opiniões não poderiam ter sido homogéneas com relação à entrada dessa tecnologia.

Com relação ao uso do computador no ensino, havia outro problema a resolver: a confusão feita entre ensino e utilização da informação na prática educativa. E o resumo do quadro não era mais animador: a informática era uma mera actividade, com interactividade nula, poucos professores com acesso a computadores, carência de programas educativos (os que existiam se apoiavam em actividades repetitivas direccionadas para a memorização), a educação usando a informática inexistente (cf. Lucena & Fuks, 2000).

Para Lucena & Fuks (2000, p.18-19) ilustrarem a relação entre a formação de professores e o uso da tecnologia electrónica na educação, resgataram os tópicos da ementa do Programa do curso de formação de professores (semelhante ao que era feito em todo o Brasil) realizado pelo Educom/UFPE¹² em 1988, que revela a distância entre actividade informática educativa e o quotidiano do professor:

- “Introdução à Microinformática
- Introdução à Linguagem Algorítmica
- Introdução à Programação Logo
- Ensino de Informática na Escola
- Desenvolvimento cognitivo, cultura e ensino
- Informática, educação e sociedade
- Utilitários I
- Prática de Ensino de Informática
- Prática de Laboratório
- Estudo Individual Assessorado
- Estágio das escolas do NAE”

Ficam visíveis os problemas com os quais os professores brasileiros se deparavam, uma vez que esta organização programática nem de perto assentava no que é essencial no quotidiano educativo e para a aprendizagem dos alunos.

Em Portugal, o cenário histórico de implantação das Tecnologias de Ensino não era mais animador, como analisou Costa (2007), num estudo que revela o processar da entrada de diferentes meios de ensino na escola num período da década de 20 até o final dos anos 90 em consonância com as teorias da educação ou estudos sobre aprendizagem em voga no momento, dos quais se destacam resumidamente as características de cada período, descritos a seguir.

Como no Brasil, o mundo e Portugal sofriam a influência, nas décadas de 20/30, da expansão da rádio e do cinema. O sistema educativo português sofreu a influência dos modismos da época, sem um devido processo que permitisse aos agentes e intervenientes educativos pensar soluções mais apropriadas a cada contexto. Na escola, a utilização de materiais audiovisuais atravessava uma fase de crescimento, de acordo com Costa (2007). Auxiliavam na apropriação de ideias concretas, conceitos abstractos e instrumentos auxiliares do trabalho docente.

Um novo campo de estudo é gerado, com poucos estudos, voltados para a investigação da eficácia de recursos de ensino, mas ainda não ofertam bases teóricas para a utilização de tecnologias no ensino. O foco dos estudos não era mais que o funcionamento dos meios e a forma como poderiam ser absorvidos pelos planos de aula e incidiam sobre eficácia social, comportamento e medições de inteligência.

¹² UFPE: Universidade Federal de Pernambuco, situada no nordeste do Brasil.

O período que vai dos anos 30 ao ano de 1945 reflecte um maior uso e desenvolvimento de máquinas e materiais como meio de ensino e o fortalecimento do audiovisual como campo de estudo. Neste período, vigoram estudos na área da Psicologia com vistas a perceber a relação entre percepção e memória e o uso de fontes de estimulação. Alguns destes estudos retomam o papel da criança na aprendizagem e iniciam-se discussões ao nível do currículo.

No ano seguinte e até finais da década de 50, divulgam-se os estudos de Skinner e da teoria sobre ensino programado e sobre o comportamento do aluno¹³. Com isso, o professor tem a sua importância no processo de ensino diminuída, mas está sujeito ao desenvolvimento das suas actividades em moldes mais rígidos e mais racionalistas, haja vista o campo da planificação das actividades que passa a organizar-se à volta de metas e objectivos de aprendizagem. A teoria da educação volta-se para estudos de gestão, planeamento e resolução de problemas. Novos meios resultam de investigações na área da comunicação.

A tecnologia educativa, nesse momento (cf. Costa, 2007), é percebida a partir de duas concepções: uma mais ampla, designada de TE, teoria e prática do desenho, aplicação e controle de sistemas instrutivos objectivados para atingir metas de aprendizagem definidas; e uma mais restrita, mais intimamente vinculada à aplicação propriamente dita de meios audiovisuais nos processos didácticos. Havia poucos encaminhamentos metodológicos para uso desses meios no ensino.

Entre os anos 1958 e a década de 70, a escola é posta em causa pelos insucessos e críticas aos métodos utilizados. Paralelo a isso, observou-se uma forte implantação do uso dos meios tecnológicos no ensino, com o aumento da percepção das vantagens que o audiovisual pode proporcionar ao processo de ensino. As práticas ganharam um revés e um sopro de novas perspectivas com as ideias que chegam das teorias da Comunicação e da Teoria dos Sistemas, dos estudos sobre modalidades de estimulação sensorial, que introduzem uma direcção de análise do processo de ensino e de aprendizagem mais alargada, vista na sua totalidade e tendo seus elementos articulados, além de ampliar a percepção da principal função dos meios e materiais no processo de ensino e do papel do professor.

Neste período, a Psicologia e Comunicação alertavam quanto às vantagens da comunicação multicanal, devido ao entendimento que tinham de que uma pessoa processa uma quantidade limitada de informação em determinado momento. São factores que começam a serem estudados neste período o controle do estímulo, a participação activa dos estudantes, os conteúdos, a organização do ensino, factores verbais.

Conforme Costa informa (2007, p.21), a base teórica assumida pelos profissionais da área do audiovisual para fins educativos detinha-se sobre a constatação de que:

- A variedade e riqueza dos estímulos aumentam a atenção e a motivação dos alunos e
- O grau de abstracção é uma variável crítica na aprendizagem.

A transição da década de 70 para a década de 80 é marcada, entre outros acontecimentos, pelo aparecimento do computador nas empresas e nas escolas, com o qual se processam as primeiras experiências para fins educativos e que promovem os primeiros debates com relação às acepções: Tecnologia da Educação X Tecnologia em Educação. Começa-se a compreender a

¹³ Skinner é autor da primeira proposta de uso das tecnologias ao serviço do ensino e da aprendizagem. (Costa, 2007, p. 19)

articulação (e a influência) entre a tecnologia utilizada e os processos e modalidades de aprendizagem.

Nos anos 70 a Tecnologia Educativa passa a integrar o currículo nos cursos de formação de professores e, na década de 80, passa a componente de Ciências da Educação na graduação e pós-graduação (cf. Blanco & Silva, 1993, citados por Gomes e Coutinho, 2007).

Pode-se observar que a TE tem alargado os espaços de intervenção, a nível tecnológico, a partir dos contributos da Teoria da Comunicação, da Psicologia da Aprendizagem ou da Teoria Geral de Sistemas. Assim, entre os anos de 1983 e 1999, há cada vez maior consenso em torno do potencial revolucionário das novas TIC, com sua nova natureza digital. É o período em que a escola se vê à volta com todo o tipo de meio electrónico e que põe de lado as tecnologias analógicas. São os computadores, vídeo, áudio, telecomunicações, robótica que, para além de produzir profundas mudanças na vida quotidiana, interferem na forma de produzir ou de se relacionar com o conhecimento.

Nessa fase anda-se à volta com outra definição de tecnologia educativa, que reflecte o avanço dos paradigmas que a sustentam: teoria e prática do desenho, desenvolvimento, utilização, gerência e avaliação do processo e recursos para aprender. Registam-se ainda experiências com o ensino programado, o desenvolvimento da linguagem LOGO por Papert, o aparecimento de ferramentas multimédia, o crescente acesso à Internet com espaços e ferramentas potencialmente educativas para o ensino e formação a distância, diferentes meios simbólicos em um mesmo aparelho, formação de comunidades de aprendizagem e de prática.

A perspectiva de uso dessas tecnologias volta-se para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. O construtivismo está em alta e valorizava a perspectiva de individualização da aprendizagem. Segundo Papert (1996, citado por Ponte, 2000), com o advento do computador, estamos numa fase sem precedentes e de não-retorno no que se refere ao uso destas tecnologias na escola, cujas forças decisivas são a grande indústria, a revolução na aprendizagem e o poder das crianças que dispõem de computador em casa.

Por fim, depois da caracterização das nuances pelas quais passaram as diversas tecnologias educativas que entraram no espaço escolar, traz-se o olhar de Santella (1997, citada por Ponte, 2000, p.67), que resume a evolução da relação homem-máquina, a partir de um olhar antropológico, ao rever a emergência das tecnologias a três níveis:

- “Nível muscular-motor – proporcionando o aumento da capacidade física humana, permite a ampliação da força, a mecanização da locomoção e a ampliação da precisão. As máquinas musculares produzem objectos.
- Nível sensorio – envolvendo a extensão dos nossos sentidos, em especial, o aperfeiçoamento da vista e da audição. Os aparelhos característicos desta fase (prensa, rádio, televisão, cinema) produzem e reproduzem signos, imagens e sons.
- Nível cerebral – passando a imitar e simular processos mentais. Os computadores são dispositivos que processam símbolos, permitindo a digitalização de processos e introduzindo, assim, novos elementos na relação homem-máquina”.

Do último estágio citado, estaria emergindo outra humanidade. Destacam-se dessas relações as de interacção com a formação das redes sociais, possibilitadas pelo acesso à Internet, que criam as redes telemáticas que, por sua vez, causam novos impactos no campo cognitivo e social.

Assim, o que se pode perceber até ao momento é que, na maioria das realidades escolares, as novas tecnologias ainda encontram dificuldades em assumir um lugar de relevo. Conclui-se que as

diferentes TE's tiveram seus fins educativos determinados por suas potencialidades. Costa (2007) ressalta que estas tecnologias tinham como finalidade primeira atender expectativas do mercado e que não respondiam primeiramente às necessidades da escola. Mas hoje conta-se com as tecnologias digitais como uma nova aposta para a urgente e necessária mudança da escola.

Estas tecnologias ajudam a perceber que o meio por si só ou o simples contacto dos alunos com os computadores não produz efeitos na aprendizagem, mas só quando consubstanciados numa prática reflexiva e crítica que perceba a integração do recurso a estratégias de aprendizagem, “o papel do aluno na aprendizagem (passivo vs. activo, reproduzidor vs. produtor...), do correspondente papel da escola e do professor na organização e criação de condições e oportunidades concretas para que essa mesma aprendizagem se realize” (Costa, 2007, p.16).

As tecnologias são como um elo frágil do sistema educativo, com atrasos e problemas na criação de infra-estruturas adequadas e um aparelhamento insuficiente face às necessidades e aos potenciais utilizadores, como ficou visível na breve perspectiva histórica traçada da caminhada da TE no Brasil e em Portugal. Por isso, Silva destaca alguns factores a ter em conta quando se pretende implementar uma inovação (2007, p.176):

- O clima da escola
- A relação do estabelecimento de ensino com o meio envolvente
- O apoio da direcção
- As anteriores tentativas de inovação
- As características de uma dada organização: a eficácia dos canais de informação, os contactos com o meio, corpo docente qualificado, receptivo e heterogéneo, (...) recursos financeiros e logísticos.

Actualmente, as tecnologias de comunicação e inteligência potenciam a “complexificação” do modo de gestão social do conhecimento e obrigam a rever grande parte do que foi a educação durante a era industrial e a escola sustentada numa cultura académica, baseada em aspectos como a selecção, o elitismo, sustentada em fontes de informação como o livro e o professor.

Outro dos grandes problemas tem sido definir qual é verdadeiramente o papel das TIC na escola: um meio auxiliar para motivar os alunos e ajudar a resolver questões pontuais de aprendizagem; um conteúdo a ser aprendido em disciplina de introdução à Informática: ou ainda, uma ferramenta que os alunos podem usar nas mediatecas, centros de recursos ou nas salas de aula? (cf. Ponte, 2001). Não é questão de fácil resolução. Logo, há que se perceber aquilo que é essencial para o ensino e a formação no novo contexto marcado pelas novas tecnologias educativas e como a escola pode tirar proveito disso para um ensino e aprendizagem mais situadas e significativas para a formação do homem, necessária para a vivência no novo milénio.

4 As TIC e a Educação: implicações para a escola, o ensino e a aprendizagem

Uma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao sistema educativo e as TIC são um dos factores que se destacam e colaboram para essa mudança acelerada. O cenário educativo não pode e nem deve alhear-se da realidade. Seus agentes devem antes fazer uma análise de tudo o que se processa ao redor de suas instituições e qual o lugar que os espaços formativos

devem ocupar, verificando as implicações que tantas mudanças causam na sua área de actuação sem, no entanto, render-se a uma simples lógica de adaptação ao que o mercado pretende dos espaços formativos.

Quer-se, de partida, frisar, à esteira das concepções de alguns autores, qual a perspectiva que este estudo assume para a educação, como forma de localizar a posição diante de todo o discurso em favor das TIC nos espaços educativos que se evidenciará mais a frente.

Partindo do conceito de Silva (2006, p.23) de que a educação é resultado de “um processo de troca de acções que cria conhecimento e não o reproduz” e de Freire (1999, p.10,11) que entende a educação como um “ato de conhecimento e de conscientização”, alinha-se com o pensamento em voga de educação entrelaçada com um processo de aprendizagem permanente, contínua, que se dá “ao longo da vida”. O primeiro autor citado acredita que para dar conta do desenvolvimento de processos de aprendizagem permanente, é necessário inventar um novo modelo de educação, e ressalta que o actual momento favorece a oportunidade de disseminar um outro modo de pensamento.

Na mesma direcção, Rangel (1996) considera que a escola se situa apartada da vida e para que a escola possa se envolver num pleno e efectivo movimento em favor da emancipação social é necessário justamente que ocorra esse movimento de aproximação entre a vida e a escola. Ramos (2007) defende que a preocupação da escola deve ser a formação das crianças, com uma perspectiva global das suas múltiplas dimensões. Deve afastar-se da posição que se centra em uma ou outra competência, função ou aspecto, numa perspectiva holística de desenvolvimento e de sociedade. Deve-se entendê-la como parte desta mesma sociedade (cf. Freire, 1999), situada na sociedade, agindo sobre esta e, ao mesmo tempo, reflectindo seus valores, seus modelos, suas ideias.

Antes é necessário identificar o cenário educativo no qual as TIC penetram, as posturas e papéis existentes como forma de perceber as relações e implicações no uso destas ferramentas. O esboço que se tem da escola que ainda persiste não é muito bonito. A base ainda é a fala do professor. A aula é centrada na transmissão de informações, num ritmo lento e repetitivo. O professor ainda é a principal fonte de informações e ao aluno é exigido tarefas restritivas, que limitam sua participação e desenvolvimento. Estas características demonstram a concepção linear de aprendizagem que ainda persistem em inúmeras realidades.

A escola não pode se furtar do modelo de sistema educativo no qual está inserida, embora isso não impeça dele viver à volta com crises e preocupações com os resultados da aprendizagem dos alunos, que não relevam aquilo que os alunos fazem mal ou não conseguem produzir, por não avaliarem o processo. Isso permitiria compreender as falhas no processo de aprendizagem.

Considerado por vezes alheio a este processo, o sistema educativo é um espaço onde confrontos, contradições, tensões e desencontros são aspectos que perpetuam a ordem vigente. Conforme Bartolomé (2002), propor mudanças que levam tempo a serem admitidas e absorvidas no interior deste espaço é travar um debate polémico, interdisciplinar, crítico e de incertezas.

Mas a escola com essa estrutura tem seu papel cada vez mais debatido. Leis e mais leis chegam para propor outras tarefas para esta instituição que a distancie da imagem que assumiu como espaço de acumulação de saberes. A manutenção de cenários como esse leva a pensar que os principais intervenientes escolares desconhecem que os espaços educativos são espaços

comunicativos, onde se concede a palavra e a escola, com os poucos ajustes que tem promovido no seu quotidiano e na sua organização, não incide nas necessárias modificações da sua prática comunicacional.

A grande questão é que a sociedade já não é a mesma, marcada por instabilidades e inconstâncias. Como uma instituição arraigadamente enraizada na sociedade, produto e produtor desta, a escola não tem possibilidades de ficar imune a mudanças pontuais. Formar pessoas deve seguir na direcção de desenvolver capacidades para aprender no referido contexto.

Bartolomé (2002, p.9-10) ressalta que as mudanças na escola são historicamente muito mais lentas que na sociedade e que é compreensível (até certo ponto) a actual situação onde convivem, no melhor dos casos, as novas tecnologias com uma didáctica que não lhe é própria. No que compete ao processo de integração das TIC na escola é tão lento e moroso quanto as mudanças efectuadas na escola, surgindo com muito atraso em relação às dinâmicas sociais, como viu-se na retrospectiva histórica das inserções das tecnologias educativas nos espaços escolares.

Mas há apostas e sugestões de caminhos e direcções a seguir para tornar possível a escola necessária. Bartolomé (2002) propõe uma escola activa, lúdica e divertida, participativa e livre. A escola é activa quando envolve os alunos nos processos de construção de conhecimento. Deve ser lúdica e divertida ao promover esse processo num clima de encantamento e deleite, de modo a que o aluno obtenha satisfação em aprender.

É participativa na medida em que envolve toda a comunidade escolar, o que significa envolver pais e alunos no processo de tomada de decisões, pois uma vez que as regras ficam claras quando resultam de uma decisão colectiva e participada, é mais fácil acompanhar e participar do processo. E, por fim, é livre ao promover a plena liberdade do direito do pensamento intuitivo e da vivência das sensações aos alunos e professores. Bartolomé (2002) assegura que seguindo esses passos e atendendo a esses critérios, se está preparando os sujeitos para a sociedade que se instala.

Tais defesas e pareceres não trazem nenhuma ideia original ou novidades. A história da Pedagogia é marcada por essas reivindicações. Segundo a análise de Bartolomé (2002), a escola aos poucos vai cedendo, pressionada por forças de toda a ordem e que não se limitam às questões na pauta de palestras ou investigações dos teóricos da educação ou nas agendas de governantes. A aposta das escolas deve ser em afrontar com êxito as mudanças, associando-se a escolas que apostam num futuro comum, compartilhando recursos.

“Mudada a velha estrutura, estrutura instaurada condiciona novas formas de pensar e de atuar, resultante de novas relações homem-realidade – o que não significa que essa mudança se dê instantaneamente” (Freire, 1999, p.22).

Uma escola voltada para o desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões precisa de ter em conta outras formas de aprender nos espaços educativos. Com a nova gestão do conhecimento permitida pelas novas tecnologias educativas, não faz sentido a permanência de certas posturas e certos paradigmas que caminham em direcção contrária ao desenvolvimento de alunos autónomos dentro de processos de uma aprendizagem significativa.

A nova pedagogia, a pedagogia do século XXI, baseada numa aprendizagem permanente, aprendizagem autónoma, da democracia, abala convicções fortemente implantadas na cultura docente, na dinâmica do ensino. É esta pedagogia que reforça e recupera os princípios pedagógicos

da modernidade: motivação, escola activa e autonomia dos educandos. Defende como elementos centrais da aprendizagem os princípios da imprevisibilidade, da adaptação, da capacidade de resposta a problemas ou da invenção de novas soluções.

A actividade escolar tendo como foco a aprendizagem centrada no aluno, necessita conhecer os modelos, estilos de aprendizagem que os estudantes desenvolvem para aprender e fazer uso deles. A docência redimensionada actua justamente na mediação do processo, adequando às características de cada estudante, adequando a sua intervenção às necessidades dos que aprendem, que são muito diversas.

Para tanto, é necessário uma grande reforma paradigmática sobre a estrutura do pensamento e as formas de aprender, pois até mesmo na universidade, alunos estão acostumados a receber toda a informação quando deveriam desenvolver destrezas de busca (cf. Bartolmé, 2002). Se há que se designar todo o espaço educativo como instância formadora de pessoas capazes de elaborar o próprio pensamento, é necessário que antes se desenvolvam situações contínuas onde o aluno é colocado a gerir e gerar informações.

A acção docente reflecte duas posturas com relação ao conhecimento, como elemento de procura, tratamento, debate e distribuição para auxiliar o trabalho dos alunos: pouca valorização da procura e tratamento da informação ou estímulo da pesquisa, mas a partir de caminhos, regras, esquemas ou directrizes determinados previamente pelos professores. E desta forma, confundem um processo que poderia ser bem motivador com facilidades e perdem a oportunidade de proporcionar situações lúdicas de envolvimento com a informação, numa relação intrínseca com as pré-existentes.

Se abdicarem do papel de “iluminadores”, de distribuidores de toda a informação que consideram relevante, evitando a informação irrelevante ou pouco importante, os professores serão capazes de explorar o potencial que há em cada aluno, o potencial educativo das mais diversas fontes de pesquisa existentes e que libertam o aluno do processo de memorização e repetição estéril e entenderão a máxima popular: *Dá-se o peixe, mas não se ensina a pescar*.

Ao interagir com informações pertinentes, seja buscando, gerindo, elaborando, o aluno precisa viver situações que lhe permitam ser confrontado com erros e acertos e, assim, criar critérios de busca além de critérios de valor e habilidade para saber aplicá-los sobre as informações geradas. Com o manancial quase ilimitado de informações disponíveis no espaço web, o sistema educativo precisa fazer uso de outras fontes de pesquisa, como um sinal de abandono do complexo da autoridade e flexibilização da mente e do poder criativo. Só assim se criarão espaços efectivos de participação, discussão de ideias, de divergência e de apresentação de opiniões contrárias.

Enquanto a escola e os seus agentes educativos insistirem em ignorar a posição do aluno como elemento criador no processo de ensino e aprendizagem, ele acabará se conformando com esse contexto, tendo, porém, a percepção de que há muito mais por aprender fora dos muros da escola e se a escola não atentar para sua verdadeira função, os aprendizados significativos serão exactamente esses vividos fora de seus muros, presentes nas fontes de conhecimentos existentes e noutras fontes produtoras de informação e do saber.

Contudo, sobre o processo ensino-aprendizagem, muitas mudanças nas últimas décadas denunciam que este tem evoluído em direcção a uma perspectiva construtivista da aprendizagem, que prevalece hoje, pelo menos em termos retóricos (cf. Costa, 2007), e nos documentos oficiais sobre educação com os quais se argumenta em favor:

- i. Do reconhecimento da importância da acção por parte de quem aprende, por oposição ao papel determinante do professor na definição e direcção do processo;
- ii. Do reconhecimento da importância da comunicação e interacção na aprendizagem, por oposição a uma aprendizagem individualista e solitária;
- iii. Do desenho e desenvolvimento do currículo centrado no aluno e nas suas necessidades específicas, por oposição a um currículo centrado quase exclusivamente no saber e nos conteúdos preestabelecidos;
- iv. Da criação de ambientes e oportunidades de aprendizagem ricos e diversificados, por oposição à mera transmissão do saber por parte do professor ou do manual escolar;
- v. Da preferência pelo conhecimento utilizável, autêntico, pertinente e útil, por oposição a um conhecimento inerte, mecânico, imposto e, na maior parte das vezes, sem grande utilidade prática;
- vi. Do enfoque sistémico e holístico na maneira de entender e organizar o processo, por oposição a uma abordagem estanque e segmentada e a um currículo fragmentado e com fronteiras entre as matérias.

Os espaços educativos, situados a partir desta perspectiva, estão mais atentos ao percurso cognitivo de cada aluno, desenvolvendo metodologias de trabalho com vistas à oferta de processos de construção de saberes mais significativos. Perradeau (2000) anuncia que está em marcha uma nova concepção da educação mais voltada para o quesito de educabilidade, que advoga o princípio segundo o qual todo aluno desenvolve um progresso pessoal.

Com a entrada da tecnologia nas instituições educativas, como observou-se no tópico anterior, é exigido o debate de objectivos pedagógicos e a reestruturação dos princípios de organização. Neste aspecto, destaca-se que já há mudanças quanto aos referentes do espaço escolar: o currículo, a didáctica, a organização e as relações pessoais, conforme as discussões que vêm sendo proporcionadas pelos debates e a reforma recentemente vivida no sistema educativo português.

As novas TIC podem contribuir para renovar a estrutura escolar e curricular ao nível do modelo organizacional, da relação com os conteúdos e a metodologia, via centralização/descentralização da flexibilidade do tempo e do espaço escolares e da adaptação curricular, o que é possível quando se criam condições de se estabelecer uma comunicação permanente entre conteúdos a aprender e os alunos, a qualquer hora em qualquer ponto de rede.

Resultam deste processo mais exigências sobre os professores e todo o cenário educativo para melhorias do ensino e da formação e a elaboração de formas de os integrar na exploração destes meios no processo de ensino e de aprendizagem, pressionados pelas competências que estas intâncias deve proporcionar. Para tanto, o professor deve conhecer a potencialidade destas ferramentas. Por isso, Jonassen et al (1999, citados por Costa, 2007, p.174) clareiam as possibilidades quanto ao tipo de aprendizagens que o uso educativo das TIC pode proporcionar, conforme a perspectiva com que é adoptada:

1. A aprendizagem através das TIC – o aluno utiliza as ferramentas informáticas para fazer exercícios e testar progressos segundo etapas definidas por outros (neste caso, o professor).
2. A aprendizagem com as TIC – a acção do aluno é mais autónoma, as tarefas, os ritmos, os conteúdos e, até o grau de aprofundamento podem ser geridos por ele. O aluno é o centro da acção educativa.

Como pode se observar, é a partir da segunda perspectiva que observa-se que o conhecimento pode processar-se dentro de novos actos de criação, que podem tornar-se mais criativos mediante as oportunidades de fazer associações e ligações a informações que dêem sentido ao que se apreende. Isto implica, portanto que as instituições educativas e seus currículos acompanhem pesquisas, invenções e descobertas sobre as potencialidades das tecnologias na educação.

E não só. É necessária toda uma leitura criteriosa e fundamentada das mudanças que se processam ao redor da escola, que são modificadoras das relações que o ser humano trava com seu tempo, de modo que identifique vantagens assim como se aproprie das mudanças que se processam no exterior em torno das novas linguagens, das novas formas de comunicação, dos novos comportamentos que influenciam o processo/ambiente cognitivo. A educação precisa reconhecer e fazer uso do leque de possibilidades que as tecnologias e os dispositivos de comunicação podem proporcionar e as mudanças que podem operar.

Logo, o ensino centrado num sistema em que a tecnologia assegura a difusão da informação deve significar, necessariamente, ensinar a construir o saber, ensinar a pensar, processo em que o papel do professor aparece justamente valorizado. As novas formas de aprender são projectadas diante da contínua capacidade de crescimento e desenvolvimento de informações presentes na tecnologia educativa, onde o aluno precisa agir como produtor de informações na rede e não mais como mero consumidor de informações nos espaços formativos, como a escola.

O papel de todos os agentes é alargado quando se assimila as mudanças na comunicação presentes nas novas tecnologias, no que proporcionam como a sua nova arquitectura das relações e de estruturação do conhecimento.

As implicações da forma como a informação é transmitida e materializada pelo utilizador recaem também sobre o papel do conhecimento, que deixa de ser apenas emitido, elaborado para resultar da actividade conexional na base das interacções (cf. Figueiredo, 1995). Segundo Silva (2006), tal actividade tem origem na teoria do pensamento complexo, de Morin, cuja perspectiva é de “tudo religar”, e que defende uma perspectiva de complexidade da realidade.

A escola, assim, é pressionada a abandonar o antigo modelo de relação com a informação como acumulação e a entender os novos movimentos em torno das formas de conhecer, aprender, de lidar com a informação. Não é possível pedir a alguém que memorize toda a informação produzida pela quantidade excessiva de informação produzida, distribuída e veiculada.

Logo, deve preparar os indivíduos para se relacionar com a informação, para valorá-la, seleccioná-la, estruturá-la e incorporá-la ao seu próprio conhecimento além de proporcionar formação da consciência crítica individual, disseminando a autonomia como valor central na defesa de um projecto de cidadania moderno, que promova a liberdade do Homem.

A tecnologia na sua vertente cognitiva e interactiva pode ser uma aposta em tornar os programas de educação mais eficazes, pois as TIC podem ser recursos à disposição dos alunos e professores (Cf. Barra, 2004) ao permitirem a adopção de inúmeras estratégias educativas, assim como novos e conhecidos formatos de trabalho: trabalhar em grupos pequenos; trabalhar a aplicação; melhorar a motivação de todos; atender a todos os alunos; avaliar o progresso e o esforço; promover uma maior cooperação; classes que fazem coisas diferentes e classes onde se integram o pensamento visual e o verbal. Espaços como chats, as videoconferências, blogues, wikis, sites

colectivos, possibilitam que mais alunos e alunas expressem ideias, delineiem perguntas, cooperem em mudar representações.

As particularidades comunicativas das novas TIC possibilitam o atendimento das necessidades dos alunos e detêm flexibilidade para se adaptarem às mudanças da planificação e programação, o que permite ao professor promover as alterações necessárias ao programa, ajustar os conteúdos e o seu modo de apresentação às características e necessidades dos alunos.

Os conteúdos também ficam disponíveis aos alunos, quando lançados em plataformas online ou em sites educativos, utilizados para consulta ou participação de alunos e professores. São todo o tipo de conhecimentos relacionados com o programa, desde o acesso a fontes de informação diversificadas à actualização permanente dos conteúdos, através do acesso a bases de dados e ao estabelecimento de uma relação directa com os criadores do conhecimento.

Em relação à metodologia, os professores podem criar processos e estratégias diversas, adaptadas ao perfil de cada aluno e aos contextos de aprendizagem, na direcção de uma pedagogia diferenciada, onde se valorizam o método, o processo e o itinerário.

Desta maneira, contempla-se o desenvolvimento da complexidade do diálogo da sala de aula, quebram-se as estruturas de autoridade investida no professor, possibilitando a todos os intervenientes o acesso e manipulação de diferentes fontes de informação, a comunicação a distância, a aprendizagem colaborativa e a expansão da capacidade de diálogo interpessoal.

Adoptando tais posturas pedagógicas, valida-se o surgimento de facetas da identidade individual de cada aluno, actividade intelectual, potenciar processos tradicionalmente associados ao hemisfério direito assim como analisar mudanças negativas (superficialidade, irreflexão, dispersão, falta de estruturação do conhecimento), o que certamente a escola deve mudar (cf. Bartolomé, 2002).

O novo paradigma de ensino que se propõe produz mudanças radicais nos referentes que alterariam a estrutura, a arquitectura do saber existente e organização diferente da estabelecida. Os alunos teriam a oportunidade de se tornarem mais autónomos, em uma escola e num processo de aprendizagem que não normatize o seu ritmo de aprendizado e o classifique dentro de níveis e tempos, preso a um programa escolar pré-estabelecido.

Lévy (2001, p.158) também sugere mudanças. As instituições de educação deverão proporcionar o aparecimento de percursos e perfis de competências, possibilitando a construção de “novos espaços de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxos não lineares, se organizando de acordo com objectivos ou os contextos nos quais cada um ocupa uma posição evolutiva e singular.”

Silva (2007) destaca as funções que se impõe para a escola com a introdução das tecnologias nos estabelecimentos de ensino, que são de ordem social ao exigir que esta deve “preparar para a sociedade futura” (Carioca, 1988; Freitas, 1992), de ordem vocacional, que têm subjacente a perspectiva funcionalista da escola como meio de preparar alunos para o mundo do trabalho. Os pressupostos de ordem pedagógica implicam numa reflexão sobre as melhorias que o computador poderá operar no processo de ensino-aprendizagem. E a função “catalítica” no plano organizacional, que prevê que, com o computador, “as escolas podem ser mudadas” (Afonso, 1993, p.54, citado por Silva, 2007, p.173).

Como afirma Tapscott (1988, citado por Romano, 2007), através da exploração da mídia digital, educadores e estudantes poderão passar para um paradigma novo, mais poderoso e mais eficaz de

aprendizado. A mudança da educação centralizada no professor para aquela baseada no aluno não sugere que o papel do professor esteja sendo relegado a segundo plano, mas o desenvolvimento de um novo tipo de aluno que almeja outro papel na produção do conhecimento, ou seja, atento ao processo, preparado para tomar decisões e eleger sua rota de aprendizagem, preparado para a auto-aprendizagem. (cf. Sanmarti, 2002).

A participação nos ambientes de aprendizagem que se pretende ver assumida pelo aluno no processo de aprendizagem são atendimentos à necessidade de formação cidadã, ao negociar com os demais em meio à multiplicidade de ideias, propostas, estilos de aprendizagem de cada participante. É o cumprimento também daquilo que há décadas Paulo Freire vem clamando em seus discursos de uma educação como prática da liberdade e formação cidadã:

“O homem deve ser sujeito da sua educação e não objecto dela. Ninguém educa ninguém. O homem não é uma ilha. É comunicação. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (Freire, 1999, p.28).

Do que foi dito até o momento, conclui-se que é imposto à escola, à educação e ao ensino mudanças em função das implicações que tecnologias colaborativas podem promover em termos de aquisição de aprendizagem para os alunos e também no que requerem, como novas estruturas organizativas que permitam um novo tipo de compromisso com a informação, que ajudem a flexibilizar espaços e tempos em todas as áreas e âmbitos da organização, que permita abandonar a visão de que a escola é o único depósito de saber e a assumir a ideia de trabalho em redes institucionais.

As TIC constituem uma referência de primordial importância para a pedagogia contemporânea, mas não são uma solução mágica. Não basta apenas adicionar o factor inovação electrónica para ter bons resultados educativos, como o já provou a história da entrada dos diferentes meios tecnológicos na escola, anteriormente assinalado. Logo, não basta apenas aparelhar a escola ou apostar tudo na multiplicação de computadores na escola, como se isso, por si só, contribuísse para a sua modernização, sem que se altere a sua estrutura, a sua base, os seus referentes.

Em educação, as tecnologias devem inscrever-se nesta busca de novas concepções e práticas pedagógicas, que reforcem o papel do professor e a sua capacidade para responder às situações imprevisíveis do dia-a-dia escolar. A integração das novas tecnologias na educação deve fazer-se no quadro de um reforço da profissionalidade docente e de uma nova organização das escolas.

É diante deste quadro, onde os sujeitos tomam decisões, são mais activos e vivem imersos na cultura do espectáculo e em uma sociedade do entretenimento, que começa a se questionar quem irá educar o novo cidadão e de que forma, tema do novo tópico.

5 Formação de Professores

“...quem planeja a curto prazo, deve cultivar cereais; a médio prazo, plantar árvores; a longo prazo, educar homens” (Kwantsu, século 3 a.C.).

Anteriormente, apresentaram-se os impactos das TIC na a educação e as implicações de construção de uma nova escola, geradora de novos saberes para o desenvolvimento do cidadão do

século XX. Nesta perspectiva, o que se espera então da formação de professores? Qual o seu papel nesse contexto?

Discutir a formação de professores passa por inúmeras questões: passa por falar da sua profissão, do seu fazer, das muitas exigências em torno do exercício da sua profissão, das categorias e modelos em que é ou já foram enquadrados para análise, principalmente numa fase em que se pede e se implantam tantas mudanças nos espaços quotidianos, assim como os sectores de trabalho. Antes de prever novos aprendizados e ensinamentos para esta classe profissional, é necessário definir estes aspectos.

5.1 Professores: papéis, imagens, funções, exercício, saberes, profissionalidade docente e campo profissional

Acredita-se que para decifrar a complexidade de tal profissão, deve-se propor, conforme Guedes e Rios (2007), que é o desafio de olhar criticamente para o ofício de educar, ofício que não passa despercebido pela sociedade onde este profissional está inserido e que, de certo modo, interfere no seu exercício profissional, ofício também que está sempre na mira dos legisladores educacionais e das expectativas de seus intervenientes.

Como muitos teóricos vêm prevendo e alguns sentenciando, vive-se um período de incertezas e mudanças caóticas e repentinas que têm deixado muitos confusos sobre o que fazer com todas as imagens acima citadas, que acabam por se misturar a outras no imaginários do professor, ao que ele espera de si diante das questões colocadas à docência necessária para este tempo. Na dinamicidade das próprias sociedades, muitas profissões desapareceram, outras apareceram e algumas se refizeram de acordo com as necessidades do momento. Fazem parte de um processo de construção e que são definidas de acordo com as configurações do agir do profissional, das necessidades sociais que variam com o tempo, podendo consolidar-se, alterar-se ou desaparecer, e encontram significação nessa mesma sociedade na qual se ancoram.

No Brasil, conforme Veiga e Araújo (2007), a profissionalidade docente está em construção há mais de 500 anos, passando nesse período pela regulação religiosa e pelo Estado. Tal construção histórica incorpora ideologias, representações e utopias, tendo esse exercício sido vinculado ao “sacerdócio, na defesa da educação pública x educação doméstica, pela defesa da disciplina como central no processo da educação escolar, pela defesa da educação fundada na liberdade, pela necessidade da educação integral etc.” (p.42). No caso de Portugal, conforme Roldão (2000), o percurso não é menos complexo, visto que este país tem como imperativo recuperar o atraso de seu sistema educativo e, por isso, promover inúmeras mudanças estruturais da escola.

Em todo mundo, diante do fechamento do século XX, percebe-se um clamor contra a escola herdada de séculos anteriores com a sua estrutura ainda pesada, rígida e pouco flexível. Em seu lugar se preconiza a necessidade de uma escola gerida tendo suas actividades mais contextualizadas, onde o professor é um dos protagonistas, articulada com as comunidades e sedimentadas em lógicas de projecto (cf. OCDE, 1994, Comissão Europeia, 1995, UNESCO, 1996, citados por Roldão, 2000, p.6-7).

Brandão (2000), à luz de ideias como a de Freire sobre a consciência da própria existência e do exercício profissional docente, cita A. Fernandez:

“Sem dúvida, conhecer os atravessamentos ideológicos que suportam nossa tarefa dá a possibilidade de nos autorizarmos a mudar nossa realidade e de nos atrevermos a mudar nossa maneira de nos inserir na mesma, isto é, a pensar com autonomia. Diz respeito a não continuar contando a história a partir do lugar de outro – trata-se de começar a escrever nossa própria história” (p.110).

O que faz um professor? Responder a esta pergunta suscita o que na visão dos mais variados teóricos da educação significa problematizar a questão. Colocá-la como problema que pede soluções, respostas às indagações que lhe são feitas. Significa perceber em que espaços se dá seu exercício profissional, em que cenários, o que exigem de si e as respostas possíveis de serem dadas por esse profissional dentro das limitações de suas acções, de suas funções e de seu papel.

Brandão (2000) ressalta que o papel do professor é ensinar o outro a construir o seu conhecimento. Para Goodson (1999, citado por Roldão, 2000), é um intelectual produtor de pensamento educativo, um profissional de ensino que trabalha com as aprendizagens de naturezas diversas: social, processual, cognitiva, científica, técnica, estética e outras. Veiga et al (2007) enfatizam no seu artigo no I SIPE, organizado pela Universidade do Porto, que “a docência é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente envolvendo a dimensão pessoal, profissional e institucional” (p.46).

Arroteia (1993, p.4) defende que o professor tem uma grande responsabilidade no desenrolar do processo ensino-aprendizagem, no seu contributo para a socialização dos alunos ou pelos papéis a desempenhar na comunidade escolar e nos grupos sociais a que pertencem. São agentes fundamentais de mudança. Seu papel é reforçado pelo exercício de suas competências profissionais e pelo contributo na divulgação de novas metodologias, o que aquele autor considera relevante para o desenvolvimento de novos projectos educativos onde a escola deverá surgir como uma entidade reconhecida pela qualidade de ensino, pelo trabalho realizado e pela competência e contributo dado na resolução dos problemas que afectam a comunidade envolvente.

O professor é um “outro” significativo para a constituição dos alunos, sendo mediador entre o sujeito e a cultura, como já referia Paulo Freire, Vygotsky e tantos outros. Não transfere conhecimentos, mas dá “sinais de conhecimentos e ignorância”, conforme realça Silva (2000, p.140).

Segundo o entendimento de Bento (1979, p.13), o professor pode ser visto como “Responsável por um processo social complexo – a formação da personalidade de indivíduos agrupados numa colectividade – o professor tem de resolver uma infinidade de problemas pedagógicos”. Nóvoa (1988, p.15) eleva a profissão docente ao “estatuto de nobre profissão que trabalha com seres humanos, no sentido do seu desenvolvimento e da sua compreensão histórica dos fenómenos físicos, sociais e culturais. (...) a visão funcionarizada dos professores tende a ser substituída por uma imagem dos professores como profissionais reflexivos.” Percebe-se o anúncio a defesa destes autores em outras perspectivas para a profissão.

Guedes e Rios (2007) acreditam que o cenário de trabalho do professor é um cenário pleno de humanidades em processos contínuos de construção, é espaço de construção das relações humanas e, especialmente, da relação pedagógica. Na busca da definição da sua identidade, deve-se despir das velhas fórmulas, de imagens que o próprio professor tem de si mesmo, imagens nascidas das míticas tradicionais sobre o papel social, que deve superar mitos na realidade educacional, como a de

missionários, santos edificadores, algozes dos alunos e também suas vítimas, assim como do estado e das suas famílias desajustadas.

Estes autores acreditam assim que o professor, ao abandonar estas imagens e simbologias, é capaz de perceber que elas simplificam a associação que fazem, ajuda a perceber a linearidade sob a qual é visto nos cenários educativos. Por isso, deve abandonar o olhar dicotómico que coloca a profissão “entre a linha do bem e do mal, no mundo posicionado entre o certo e o errado, entre o culpado e o inocente”. Ao abandonar tal perspectiva, pode enxergar a complexidade e os movimentos que envolvem a realidade na qual esse exercício profissional acontece.

Os saberes que todo o professor deve trazer da sua formação, segundo Nóvoa (1991), devem ser especializados em educação, nas disciplinas que ensinará e advindas da experiência. Na mesma direcção, Tardif (2000, citado por Veiga e Araújo, 2007), sobre os saberes que configuram a profissão docente, explicita que devem incidir sobre “a compreensão das dimensões histórico-sociais e que se inserem na educação escolar, os saberes de conteúdo específico, os saberes pedagógicos e assim por diante” (cf. Veiga e Araújo, 2007, p.42). O professor deve entender todas as implicações do quotidiano escolar, conhecer sobre a dinâmica de sala de aula. Definir tais saberes é reconhecer aquilo que distingue a profissão docente de outras, aquilo que é requerido a este profissional para o seu desempenho e que caracteriza, assim, a sua marca profissional.

Kuenzer (1999) considera que não basta ao professor saber o conteúdo específico de sua área, devendo transpô-lo para situações educativas, o que exigirá conhecer modos de aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas como cada pessoa organiza o processo de aprendizagem e a articulação entre procedimentos metodológicos e conteúdo.

Roldão (2000) questiona se o professor pode ser considerado um profissional, embora considere a obviedade da resposta. Para responder a estas questões buscou, como base, inúmeros estudos provenientes das seguintes áreas: sociologia, teoria e história da educação e currículo, teorias organizacionais, que de alguma forma incidem sobre a profissionalidade docente. A partir destas perspectivas, caracterizou a profissão docente distinguindo-a das “formas de prestação social de trabalho: ofício, trabalho técnico ou funcionário”. Deste modo, identifica as características que definem o profissional da docência (Roldão, 1998, citada por Roldão, 2000, p.5):

- “Uma função social autónoma e reconhecível;
- A posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função;
- O poder sobre o exercício da actividade, ao nível da decisão apoiada no saber, e legitimada por ele;
- A competência reflexiva auto-analítica e meta-avaliativa – sobre a própria actividade;
- A reciprocidade e trocas (de conhecimento e de serviços) entre parceiros de profissão;
- A pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias”.

É na esteira das ideias de Tardif (2000) que Veiga e Araújo (2007) reafirmam que um profissional é reconhecido por conhecimentos especializados, como já foi dito acima, por uma formação de auto nível, cujos conhecimentos profissionais estão articulados com respostas a certas problemáticas. As funções, elementos definidores do estatuto social de profissionalidade, para Roldão (2000, p.9), são difíceis de situar na representação actual em diversos níveis do exercício da acção

docente dispostas entre a função formativa e pedagógica global e tendo o professor como especialista na transmissão/aquisição de determinados saberes científicos tornados escolares. Loureiro (2000) também concorda que a tarefa de definir as funções do professor não é simples, principalmente quando se situa esta profissão entre as mudanças culturais, científicas e tecnológicas, principalmente sobre estas últimas, e o que implicam no exercício da profissão docente.

No entanto, Roldão (2000) reforça que a função que caracteriza um profissional pleno é aquela que é reconhecida socialmente, que o distingue de outros profissionais, que o define socialmente. O reconhecimento ou deixar de reconhecer essa função é que dá a perceber quando a actividade ganha maior ou menor relevo profissional.

Loureiro (2000) defende que os perfis funcionais do docente devem ter como características a capacidade de reflexão sobre tudo que diz respeito ao trabalho pedagógico, assim como a necessidade da flexibilidade para adoptar as adaptações necessárias sujeitas às mudanças de natureza sócioeducativas. Por isso que ele (p.35), com base em Imbernón (1994a), defende a clarificação das funções docentes, que para eles, são:

- “Análises do sistema escolar na sociedade actual e das funções específicas do professor nesse sistema;
- Análise das necessidades educativas futuras, tentando antecipar a escola futura de acordo com essas necessidades e as funções do professor nessa escola;
- Análise das necessidades curriculares que permitam antecipar um currículo de acordo com essas necessidades, a propor aos centros de formação de docentes;
- Análise das instituições formadoras de docentes e dos modelos de formação que oferecem e de como se repercutem posteriormente no exercício da profissão;
- Análises curriculares dos diversos níveis de ensino, das necessidades e características dos alunos, com o fim de adequar as competências que deverá adquirir o professor às exigências curriculares e às solicitações dos alunos;
- Análises de como é processada a informação pelos professores, de como planificam os conteúdos a ensinar e como preparam uma intervenção educativa num contexto específico”.

Este mesmo autor, à luz das ideias de Fortunity (citado por Imbernón, 1994a), alude que estas funções podem também ser agrupadas a partir dos lugares que o professor ocupa: seja como membro de uma comunidade, como membro do claustro ou de órgão colegial da escola, seja como docente.

Com relação ao serviço, a função que a sociedade espera ser realizada pelo professor, a concepção que impera, é a função de ensinar – “o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 1998, citada por Roldão, 2000, p.9). Para Imbernón (1994a, citado por Loureiro, 2000, p.36) a acção docente se desdobra entre:

- “Preparar intervenções adequadas aos alunos a que se dirigem. Para isso devem conhecer o seu grau de desenvolvimento, a sua relação familiar e com o contexto mais geral. Para consegui-lo, necessitam de informação pedagógica, psicológica e sociológica adequadas e ainda, de técnicas de recolha, processamento e elaboração da informação;
- Estabelecer estratégias de intervenção para desenvolver o programado de acordo com a anterior acção e determinar a organização material e funcional dentro da aula;
- Conceber estratégias adequadas de avaliação para o processo de ensino-aprendizagem e para a sua auto-avaliação.

Lebert (1986), citado também por Loureiro (2000), traz algo novo quanto ao que se pretende sobre a acção do professor, designadamente uma aprendizagem que deve ser facilitada e cuja marca é o seu grau mais afectivo e social. Brophy (1988, citado por Loureiro, 2000) identifica quatro funções principais na actividade dos professores, aqui representadas de forma resumida:

Quadro 3 – Funções da Actividade Docente¹⁴

Funções	Acções
Instrução	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e explicação da informação • Condução de discussões • Supervisão dos trabalhos dos alunos e de exames
Gestão da Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de regras e procedimentos • Atenção às lições • Interesse pelas actividades académicas
Socialização dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação de ideias • Comunicação de expectativas e modelação • Ensino e reforço de atributos pessoais e comportamentos desejáveis • Aconselhamento • Trabalho reparador com alunos com ajustamento social carenciado
Intervenção disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Acções voltadas para obrigar mudanças nos comportamentos dos alunos

Loureiro (2000) e Veiga e Araújo (2007) consideram a acção docente uma acção complexa e densa por interagirem com seres humanos. Para Veiga e Araújo (2007), trata-se de um processo que implica um exercício “dinâmico e prático” de relações interactivas que ultrapassam a dimensão individual. Eles crêem ainda que o trabalho docente deve superar-se para dar conta da dimensão educativa, dividida entre “as intencionalidades educativas gerais e as exigências individuais dos alunos” (p.52).

Como profissão exercida por um sujeito que presta um serviço a outro sujeito (cf. Veiga e Araújo, 2007), é por isso mesmo uma área relacional, uma parte do sistema no qual está inserido. No entanto, estes autores recorrem à compreensão de Freidson (1998) que considera profissão um conceito popular e, portanto, que engloba a percepção que esse segmento tem da profissão em um dado momento assim como das expectativas que criam em torno desse sector e desse profissional.

Roldão (2000, p.10-11), à luz das ideias de Schön (1987), identifica como componentes da profissionalidade docente: “a reflexividade acerca da acção e a partilha do saber pela presença a uma comunidade de pares profissionais (...) o poder de decisão sobre a acção”. Este último aspecto trata da responsabilidade do docente sobre a sua prática, que dependerá dos conhecimentos específicos que deve possuir. E completa que tais funções não se esperam do funcionário, mas sim do profissional.

Sobre o quadro profissional da docência, Roldão (2000) analisa acreditando que este grupo ainda permanece marcado por muitas indefinições e ambiguidades de estatuto, limitado por lógicas que dificultam o resultado do reforço da dimensão da profissionalidade, mas acredita que o momento que se atravessa é prova de que esta categoria pode estar num ponto de viragem, onde com maior ou menor grau de consciência, o professor começa a ver e a implantar mudanças significativas na natureza da sua profissão e no seu desempenho profissional. Mas chama a atenção para a necessidade dos professores se conscientizarem das tensões que atravessam o seu campo profissional para que assim orientem melhor e mais fundamentadamente a sua acção.

Esta é a breve caracterização do profissional que é necessário formar e responde a uma das questões levantadas por Roldão (2000) como fins de discussão sobre a formação de professores, na vertente inicial e contínua. A outra questão é sobre o campo de acção do professor, definido por ela como campos sociais ambíguos ao longo da trajectória da educação, que posicionavam a docência

¹⁴ Adaptado de Brophy (1988, citado por Loureiro, 2000)

como profissão autónoma ou com estatuto de profissionalismo na esteira do que Nóvoa (1991) também profere sobre esse aspecto.

Até aqui, identificou-se em autores como Roldão, Nóvoa, Kuenzer, Tardif, Loureiro, Veiga e Araújo a definição, imagens, saberes, perfil profissional, papel ou função do professor que defendem. No entanto, compreende-se, assim como Bento (1979), que tudo isso só é possível com uma formação que dê ao professor meios e possibilidades pedagógicas de potenciar o desenvolvimento de seu trabalho, o desenvolvimento dos alunos e também a aquisição dos saberes acima identificados, essenciais para a docência, especialmente num contexto marcado pelo uso das TIC.

5.2 Formação de Professores: conceitos, definições, finalidades, papeis, onde acontece, vectores e competências

Assim, antes de prosseguir caracterizando a formação de professores, seria necessário definir o conceito de formação a partir dos significados que este termo carrega e perceber as dimensões que ele já comportou e situar as exigências de formação do profissional do ensino para o hoje.

Para Sousa (2007) o conceito de “formação” refere-se ao desenvolvimento de habilidades mais específicas, com vistas ao desempenho de uma função particular. Mas de que profissional se está falando e em que se deve formar? O profissional a formar é o professor. E diante do novo tempo, uma nova profissão docente está em curso, fundada nas novas exigências formativas. Veiga et al (2007) afirmam que a formação docente trata do entendimento das questões pedagógicas e da realidade institucional, das particularidades pessoais, das trajetórias individuais de professores e alunos.

Carvalho & Ramos (2000, p. 7) defendem, por sua vez, que a formação deve oferecer aos professores uma apropriação de saberes não restritos ao âmbito científico, de modo que possam transpô-los para sua prática docente, ou seja, “do individual para o colectivo e deste para o individual”.

Em obra datada de 1991, Nóvoa cita Dominicé que assume que a formação além de dinâmica, por se mover em recuos e avanços, constrói-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento, culminando naquilo que confere identidade profissional ao professor. Loureiro (2000) concebe que formar professores deve pressupor, de forma relativamente explícita, as suas funções enquanto grupo profissional e reflectir sobre as funções docentes dos nossos dias e sobre as componentes dessa formação.

Para Molina (2006, p.508) formação profissional é um termo polissémico. “Assim sendo, seus significados variam de sentido nos contextos onde eles acontecem, e em razão dos interesses, necessidades e das histórias de vida de seus protagonistas”.

Para Garcia (1999, citado por Silva, 2007), a formação de professores é um processo sistemático e organizado, segundo o qual os docentes aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. A formação de professores tem subjacentes princípios de várias ordens, que, combinados segundo diferentes pontos de vista, originarão conceitos/modelos de professor muito distintos. Envolve questões de mudança e de estratégia, pois trata-se de uma área na qual os problemas são diversos, de natureza estrutural, institucional, histórica e ideológica.

Do professor se espera ainda mais, como compreender as mudanças que ocorrem à sua volta, à luz do conhecimento científico. E cabe à formação docente dotar este profissional de condições “de produzir conhecimento em educação e intervir nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, tendo como base determinada concepção de sociedade, de ser humano, de educação e de escola” (Silva, 2005, p.20).

A acção do docente fixa-se na intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados que ocorrem no âmbito escolar. Assim, espera do docente que este saia da formação capacitado para lidar com os saberes tácitos e as experiências dos alunos e, partindo desses saberes, proceder a uma escolha mais rica de significados sobre o que ensinar, como e porquê.

Silva (2005) arremata que as finalidades de uma formação designam a meta a alcançar e acção planejada para tal. Envolve uma intenção educativa, bases filosóficas e pedagógicas em consonância com um projecto curricular. As orientações se baseiam nos conceitos referentes no processo de formação. A organização curricular é composta pelos temas objectos de estudo, que podem aparecer organizados ou não em disciplinas.

Denise Vaillant (2003, p.24) constatou que “Há países que colocaram a formação docente no nível universitário”. Até porque “a comunidade universitária”, segundo Barros & Leheld (1990, p.21), “reflete todos os processos e movimentos sociais que ocorrem na sociedade como um todo, ao mesmo tempo que nele se insere como agente desencadeante de mudanças”.

Bento (1979) previa que o “valor da actividade e da qualificação do professor continuará a aumentar” (1979, p.08) e que se devia “tirar proveito das inovações técnicas.”

A formação deve ser concebida como uma das componentes da mudança, não como uma condição prévia da mesma. Logo, não deve ser feita antes da mudança, mas sim durante, no esforço de inovação e de procura de percursos para a transformação da escola. Desse modo, resgata-se Roldão (2000, p.19) que concebe a formação de professores como um instrumento de desenvolvimento profissional permanente e como uma estratégia de desenvolvimento das escolas e designa alguns vectores para orientar tal formação:

- “Formar para compreender e analisar situações de ensino (promoção de aprendizagem);
- Formar para decidir – exercitar o poder e a responsabilidade partilhada nas situações de ensino;
- Formar para uma cultura profissional colaborativa – o diagnóstico das situações de partida de cada aluno feito entre pares, o levantamento de percursos de ensino e a organização de meios e materiais adequados para cada ‘caso’ devidamente fundamentados e discutidos pelo grupo de profissionais (ou futuros profissionais);
- Formar para avaliar a acção – ensinar a desmontar as situações com que se trabalha, em termos científicos e não em termos de constatação de senso comum; promover o ensaio de actuações e a sua análise, debatida entre colegas que partilham um conjunto de alunos, tal como entre formandos e formadores; ensinar a avaliar a (in)adequação das práticas de ensino utilizadas e observadas e a identificar novas soluções para fazer ocorrer a aprendizagem pretendida; situar os erros do percurso de ensino e saber modificá-los;
- Formar para saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular, entendido como o campo de trabalho de todos os professores, seja qual for o nível ou área da sua especialização”.

Ou seja, como esta mesma autora conclui, significa não mais “preparar bons executores de aulas” mas sim “bons profissionais de currículo e ensino, habilitados com as competências que lhes correspondem” (p.20). Veiga et al (2007) completam que a formação pedagógica é um processo complexo e não pode ser desenvolvida como uma actividade meramente técnica, daí ser contínua e

apreendida a partir da praxis educativa. Engloba, enfim, as dimensões “filosóficas, sociais, políticas, éticas, afetivas e culturais” (p.46).

Assim, delinea-se algumas defesas em favor das competências a serem desenvolvidas durante a formação. Pois, como defende Vaillant (2003, p.13), “os formadores devem desenvolver nos futuros docentes competências para participação na vida pública, para um desenvolvimento produtivo na vida moderna e na construção das bases para a educação permanente”.

Loureiro (2000, p.39) identifica as componentes da formação docente, que ele considera suficientes para assimilar a amplitude da formação de um professor e tarefas essenciais no contexto da sua actividade:

Quadro 4 – Distribuição das componentes da formação docente/ tarefas associadas a sua actividade

Componentes da formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Científica – conhecimentos da área disciplinar em que irá actuar. • Pedagógica – conhecimentos teóricos, teórico-práticos e à tecnologia educativa a aplicar na prática docente. • Cultural – referente ao meio onde ensina e a cultura como um todo. • Prática docente – situações de experiência e análise da profissão docente.
Tarefas necessárias à actividade docente	<ul style="list-style-type: none"> • Mediação – trabalho de guia, de orientação, de supervisão dos alunos e grupos de alunos em situações de aprendizagem. • Planificação – selecção de conteúdos com significado e validade formativa

Para Silva (2000), o “professor” é o protagonista de sua formação. Neste processo, ele vai constituindo a sua forma de aprender. Para esta autora, os processos de formação ajudam na ressignificação das modalidades de aprendizagem do professor, podendo fazer com que o professor descubra o gosto por aprender, desequilibrando certezas que ajudam a ressignificá-la.

A formação inicial é um processo de formação desenvolvido a um nível institucional e que concede um estatuto profissional, podendo ocorrer em diferentes instituições do sistema educativo e incide sobre conteúdos a ensinar, formação e prática pedagógica que em cada ambiente formativo pode ter variada combinação (cf. Loureiro, 2000, p.14). Loureiro defende ainda que conhecimento académico e prática são lados diferentes da mesma moeda, como pontos complementares, e que resultam em formação profissional.

Acredita-se que a formação, seja a inicial seja a continuada, pode oferecer perspectivas de mudanças qualitativas para a actuação do professor. A formação que acontece a nível superior segue critérios que buscam dar conta da complexidade da acção docente. Pode concluir-se que o campo da formação de professor requer uma atenção especial por parte da investigação com vista à identificação de “elementos fiáveis para se elaborarem programas de formação mais coerentes e capazes de articular melhor os vários saberes que constituem o saber profissional” (Estrela, 2001a, p.24, citado por Loureiro, 2000).

5.3 Breve histórico das formações e políticas de formação

A questão da formação docente é, portanto, uma problemática relativamente recente, cuja emergência deriva do movimento reformista da década de 60 (cf. Barroso & Canário, 1999). No período actual, é um elemento crítico no que concerne ao desenvolvimento educativo, mas desde a

metade do século XX que vem estado sob atenção como temática importante discutida em diversos âmbitos nos vários países. A nível europeu, reforçam-se conceitos como competências e autonomia.

Até antes deste período, a concepção predominante na formação de professores era a tradicional, segundo a qual cada professor deveria possuir um conjunto de conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e, em simultâneo, dominar técnicas eficazes para garantir essa transmissão. A formação dos professores (tendencialmente reduzida à formação inicial) esgotava-se no fornecimento desses conhecimentos e dessas técnicas, desdobrando-se numa vertente disciplinar e numa vertente didáctica (Barroso e Canário, 1999, p. 22).

Observa-se numa retrospectiva histórica em torno da educação que, cada vez que algum ou vários aspectos da sociedade se alteravam, é para a escola e seus profissionais que os olhares se alongam, assim como os dedos administrativos apontam as novas exigências a serem atendidas por esta instituição e pelos seus sujeitos. Cabe-lhes correrem na direcção de lutarem pelo “bem-estar” da sociedade (cf. Souza, 2006).

Já há algum tempo que a preocupação com a formação docente aparece como pauta na agenda de responsáveis políticos, como aspecto determinante na melhoria da qualidade de ensino. Loureiro (2000) diz que o conteúdo e a organização da formação de professores é tema de debate regular em organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO, o Conselho da Europa e a EU. A formação é, desta forma, considerada um quesito indispensável para modernização das instituições educativas, levando-se em consideração a perspectiva do professor enquanto profissional qualificado.

Loureiro (2000, p.13) resgata a posição dos Ministros da Educação da OCDE em 1984 que reconheceram a importância que tem a formação de professores para a qualidade e eficácia do ensino e a consideram condição indispensável para o sucesso de qualquer sistema de ensino. Em 1987, o mesmo autor lembra os Ministros da Educação do Conselho da Europa que a consideram como forma de educação permanente. O Gabinete de Estudos e Planeamento num documento de 1986 também a considerava como um ponto sensível e crítico do sistema educativo.

Pressionados por órgãos como a OCDE e o Banco Mundial, os programas de formação de professores tentam articular quesitos como responsabilidade e competência como termos de *desenvolvimento dos professores*, de *investigação-acção* ou de *ensino reflexivo* (Popkewitz e Pereyra, 1992, citado por Loureiro, 2000, p.25).

Para Vaillant (2003, p.11), as políticas de formação não estariam colaborando bem para o atendimento dessas demandas. Quanto à formação de professores, ela vai além e define: “A formação requer tempo e uma estrutura de capacitação. Deve ser teórica e prática, por áreas integradas de conhecimento, e não por matérias, respeitando, por outro lado, os conflitos e processos que exigem as mudanças de interpretações que os próprios professores outorgam a suas práticas” (idem, p.13).

Na actualidade, esta temática ganha dimensão na medida em que a escola vem assumindo novos perfis, englobando novas funções, tendo seu espaço alterado. Tudo isso vem causando impactos directamente no papel e nas responsabilidades que cabem a esta escola diante da sociedade que se apresenta, marcada pelas mudanças em todos os seus sectores.

Para assimilar as mudanças do tempo presente, intervir nesta realidade e responder às demandas por melhores resultados, uma das respostas seria a formação de professores, pois os aspectos ligados às mudanças nas relações de trabalho têm colocado novas exigências e

competências para os trabalhadores de todos os sectores. Chamam a atenção dos profissionais que se debruçam sobre questões ligadas à formação de profissionais da educação pressionados a um permanente processo de actualização em formação continuada.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português nº 46/1986¹⁵ (com reformas pela Lei nº 115/1997) estabelece o quadro geral deste sistema. O artigo 31.º dirige-se à formação inicial de educadores da infância e de professores dos ensinos básico e secundário, dispondo que esta formação aconteça em cursos superiores (escolas superiores de educação e estabelecimento de ensino universitário – cf. LBSE, Art.31.º parágrafo 3.º) que conferem grau de licenciatura e voltados para a atribuição de competências que estes profissionais precisarão dispor para o desenvolvimento de suas respectivas actividades a nível de educação e ensino (Parágrafo 1.º) e cabe ao governo definir o perfil de competências e de formação desses profissionais (Parágrafo 2.º do mesmo artigo).

O artigo 35.º dispõe, por sua vez, da formação continuada, que aqui destaca-se, onde professores, educadores e outros profissionais têm seu direito à formação continuada assegurado no Parágrafo 1.º. Nos parágrafos 2.º, 3.º e 4.º deste artigo, a formação continuada tem sua caracterização definida (deve ser diversificada como forma de atender às necessidades de actualização, aprofundamento e complemento da formação inicial), locais onde devem ser oferecidas (nos espaços de formação inicial e na própria instituição de ensino) e a licença para participar na formação que poderão revestir a forma de anos sabáticos.

Destaca-se na LBSE n.º 46/1986 os objectivos que cabem ao Ensino Superior promover:

- a) “Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.”

Destaca-se ainda que o Ensino Superior é visto neste documento como modalidade que “visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica”.

Encontra-se no artigo 21.º da LBSE o que este texto dispõe sobre a educação a distância, enquadrada como modalidade especial de educação escolar. O Parágrafo 1.º deste artigo descreve-a como forma complementar do ensino regular, podendo também ser desenvolvida como modalidade

¹⁵ Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Encontrado em: <http://www.ipbeja.pt/leis/l4686.htm> Pesquisado em 15/07/2008.

alternativa da educação escolar. O Parágrafo 2.º diz que a incidência da educação a distância será na educação recorrente e na formação contínua de professores.

Esta mesma lei já sofreu várias alterações ao seu texto em documentos posteriores. Alguns deles causaram várias polémicas por acender o já tão delicado debate sobre os espaços de formação docente. Relatam Alarcão et al (1997) que as décadas de 60, 70 e 80 do século passado têm como marcas um período de grande carência de professores, fenómeno que vem sendo corrigido com a massificação de programas de formação deste público, embora fiquem dúvidas sobre a qualidade desta mesma formação (não teriam a formação inicial mais desejável), conforme avaliação do Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

O debate que desde então vem sendo aceso é em torno das novas competências e saberes profissionais para o educador do novo contexto, marcado pela globalização e pela presença das novas TIC, já abordados em tópicos anteriores neste estudo. Como se verá a seguir sobre os modelos de formação que marcaram as últimas décadas do século passado, a incidência na formação docente era de índole profissionalizante. Hoje a busca é por modelos mais qualitativos e pela manutenção da formação dos professores nos espaços universitários, que têm desenvolvido uma importante intervenção nesta área.

O Decreto-Lei 344/1990 define as vertentes que deve ter a formação docente: científica, tecnológica, humanista ou artística, garantindo a direcção do que e como devia se formar estes profissionais, bem como os domínios que deveriam reger as formações. Mas os reitores das universidades portuguesas, no documento de 1997, são de comum acordo que esta formação não deve perder de vista a perspectiva cultural, pessoal e social, o que implicaria uma formação para além das competências específicas da área de actuação disciplinar e curricular.

Estas discussões na verdade acompanham a ampliação do olhar sobre o fenómeno educativo, percebido nas suas nuances múltiplas e multiculturais, voltadas para o atendimento da aprendizagem de um público de alunos mais heterogéneo. É assim que os programas de formação vêm ampliando a sua acção formativa numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes, valores, habilidades e competências, apropriação de novas experiências, situações e estratégias educativas. O único aspecto que não se põe em causa é a necessidade do professor conhecer profundamente a sua área de trabalho, saber aplicar conhecimentos didácticos, fazer um uso pedagógico significativo dos recursos à sua disposição na escola.

À dimensão académica, a ser fomentada na formação, unem-se os aspectos práticos e reflexivos. Na verdade, o saber do professor deve se o resultado do cruzamento entre essas três nuances da formação.

A formação continuada é outra alternativa à actualização dos saberes docentes, que deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento variados, numa perspectiva integradora e multidisciplinar e estar voltada para as necessidades de formação de professores. O facto de privilegiar a instituição onde se deu a formação inicial para ocorrer a formação contínua, é para que não haja grandes rupturas entre os momentos de formação e se busque de algum modo articulá-las.

E como forma de ressaltar o espaço universitário como um espaço privilegiado para a formação docente, os reitores das universidades portuguesas reforçaram no documento de 1997, num pensamento actualíssimo, aquilo que se espera de um professor na actualidade:

“Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização — em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional. Tal como um engenheiro, um professor tem de ser capaz de conceber artefactos — neste caso, aulas e materiais de ensino. Tal como um médico, um psicólogo ou um sociólogo, o professor tem de ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas — neste caso, problemas de aprendizagem de alunos e grupos e de alunos. Não é por ter uma vertente profissionalizante que a formação de professores deve deixar de ser realizada nas Universidades. Pelo contrário, a sua sólida base cultural, a sua íntima ligação com a investigação sugerem que as Universidades são, na verdade, locais privilegiados para a realizar”.

5.4 Categorias de Análise: modelos, paradigmas, tendências, orientações ou enfoques

Para tanto, é necessário determinar que tipo de formação está em curso e em uso, sob quais modelos, paradigmas, tendências, orientações ou enfoques – conforme a classificação de diversos autores – se sustentam e se respondem às demandas educativas actuais.

Autores diversos construíram diferentes perspectivas sob as quais analisam ou categorizam a formação de professores, relacionadas a uma concepção de homem, de educação, filosófica. Estas diferentes formas de conceber a formação são assumidas como paradigmas, modelos ou orientações conceptuais. Outros falam de tendências e perspectivas ideológicas (cf. Loureiro, 2000), que serão brevemente apresentados a seguir:

As ênfases nas pesquisas e debates sobre qual a formação que foi desenvolvida com os professores nas últimas décadas são identificadas por Pereira (2000, p.15-52, citado por Veiga e Araújo, 2007) como:

- “O professor técnico nos anos 70;
- O professor como transformador da sociedade nos anos 80;
- O professor pesquisador no tempo actual”.

Silva (2002a) organiza alguns perfis docentes enquadrados em paradigmas e suas características que se apresentará no quadro a seguir, expressos nas ideias de Tardif (2002 e Schön 1995, citados por Silva, 2002a).

Quadro 5 – Paradigmas em torno da docência e suas características

Paradigmas	Características
Professor culto	Privilegia os saberes disciplinares e interdisciplinares, didáticos e epistemológicos, pedagógicos, psicológicos e filosóficos. É priorizada a formação teórica que ocupa, inclusive, a maior parte da carga horária do curso. São privilegiadas actividades que possam servir como modelos a serem aplicados. A relação teoria-prática, portanto, é dissociativa, isto é, aplicam-se na prática os procedimentos e os princípios didáticos previamente estudados.”
Professor/a como um técnico	Apoia-se numa concepção formativa de aquisição paulatina de conhecimentos, ou seja, estrutura a formação inicial por competências que vão sendo adquiridas, uma após outra. Embora sendo útil explicitar, por vezes, o referencial teórico, neste paradigma, o essencial continua sendo a utilização de saberes técnicos, numa perspectiva de transferência. Permanece uma relação dicotomizada entre teoria e prática.
Docente como artesão (professor/a de ofício)	Há uma sobrevalorização dos saberes práticos contextualizados (Tardif, 2000, citado por Veiga e Araújo, 2007). A tomada de decisão por parte do/a professor/a acontece intuitivamente, num processo automatizado

	que visa encontrar respostas adequadas para as situações do dia-a-dia. Assim, continua a dissociação teoria prática, com acento, desta vez, para a acção, secundarizando-se a teoria” (idem, p.34).
Docente como um prático reflexivo	Toma o ofício docente enquanto profissão. O/a profissional realiza actos intelectuais, dentro de sua profissão, de forma autónoma. Neste sentido, o/a professor/a, por meio da reflexão sobre sua prática (Schön, 1995), vai constituindo para si um saber da experiência em evolução (Tardif, 2002).
O/a professor/a como um actor social	Saber analisar a escola em suas múltiplas dimensões (interpessoais, organizacionais, legais, políticas, ideológicas, económicas); saber trabalhar colectivamente; saber estar, conduzir e avaliar projetos.
O professor como pessoa	O/a docente é, antes de tudo, uma pessoa, ser em evolução, ser relacional, ser em autoformação. A formação inicial deste profissional tem por finalidade o desenvolvimento dessas dimensões. Neste sentido, os estágios são entendidos como oportunidade importante e insubstituível para a construção da identidade profissional (Tardif, 2002).

Embora os paradigmas ou modelos de formação apareçam separadamente no quadro anteriormente apresentado, é importante ressaltar que os programas e processos formativos não seguem dentro de uma linearidade, por não se deterem apenas em um modelo, mas em estratégias necessariamente híbridas (Nóvoa, 1991, Silva, 2002). “Não existe nenhum modelo de formação que, por si só, dê conta da multidimensionalidade e multireferencialidade do ensino e da formação. Por isso, os programas de formação contemplam habitualmente elementos característicos de dois ou mais modelos. A necessidade desse ecletismo é hoje claramente assumida por autores de diferentes filiações” (Silva, 2007, p.179).

Apresenta-se um quadro com base no estudo de Loureiro (2000) em que ele classificou as formações dentro das tradições, percebendo as tendências, paradigmas, orientações, as perspectivas ideológicas, as perspectivas básicas e os enfoques.

Quadro 6 – Classificação da Docência dentro de Tradições

Tradições	Tradições Prática-artesanal	Tradição Racional-técnica	Tradição Hermenêutica-reflexiva
Tendências (Lanier, referido por Marcelo, 1994)	Tendências de formação que valoriza as características pessoais na formação	Tendência de formação que valoriza o treino de competências, capacidades e condutas	Tendência de formação que valoriza sobretudo os elementos cognitivos da formação
Paradigmas (Imbernón, 1994 ^a)	Paradigmas presságio-produto	Paradigmas processo-produto	Paradigmas mediacional e paradigma ecológico
Paradigmas (Zeichner, 1983)	Paradigmas tradicional-artesanal	Paradigmas comportamentalista	Paradigma orientado para a indagação e paradigma personalista
Orientações (Feiman-Nemser, 1990)	Orientação académica e orientação prática	Orientação tecnológica	Orientação pessoal e orientação crítica
Perspectivas ideológicas (Van Mannen, 1977, e Kirk, 1986)	Perspectiva tradicional	Perspectiva técnica	Perspectiva radical
Perspectivas básicas (Pérez, 1993a)	Perspectiva académica	Perspectiva técnica	Perspectiva prática e perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social
Enfoques (Pérez, 1993a)	Enfoque prático-artesanal	Enfoque técnico-academicista	Enfoque hermenêutico-reflexivo ¹⁶

¹⁶ Quadro adaptado do estudo de Loureiro (2000) sobre as diferentes formas de enquadramento da formação de professores por diversos autores W. Doyle (1977), Imbernón (1994a e b), J. Gimeno e A. Pérez (1983), C. Marcelo (1994), A. Pérez (1993a e b), K. Zeichner (1983).

Desde o início do século XX que se puseram em práticas programas de formação de professores e existiu sempre grande controvérsia sobre métodos e processos de formação. Na maioria dos casos, as discussões giram em torno da defesa de determinado paradigma, embora haja correntes que defendem programas que cruzam diferentes paradigmas (cf. Silva, 2007).

No quadro abaixo, aparecem resumidamente as concepções representativas na formação dos professores, dentro de categorias pesquisadas no estudo de Loureiro (2000), respeitando aos diversos paradigmas, tendências, orientações, perspectivas e enfoques defendidas pelos teóricos em destaque no quadro.

Quadro 7 – Distribuição das Concepções de formação de professor dentro de categorias

Classificação	Concepções de formação de professor ¹⁷	Autores
Tendências	<ul style="list-style-type: none"> • O professor como pessoa afectiva • O professor como sujeito com determinadas capacidades • O professor como sujeito decisor 	Lanier (referido por Marcelo, 1994)
Paradigmas	<ul style="list-style-type: none"> • Presságio-produto • Processo-produto • Mediacional • Contextual ou ecológico 	Imbernón (1994a)
	<ul style="list-style-type: none"> • Tradicional-artesão • Comportamentalista • Personalista • Orientado para a indagação 	Zeichner (1983)
Orientações conceptuais	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação Pessoal • Orientação Crítica • Orientação Prática • Orientação Tecnológica • Orientação académica 	Feiman-Nemser (1990)
Perspectivas Ideológicas	Segundo Zeichner (1990) <ul style="list-style-type: none"> • Tradicional • Radical 	Kirk (1986) Van Manner (1977)
	Segundo Pérez (1993a) <ul style="list-style-type: none"> • Académica • Técnica • Prática e de • Reconstrução Social 	Zeichner (1990) Fennan-Nemser (1990)
Enfoques	<ul style="list-style-type: none"> • Prático-artesanal • Técnico-academicista • Hermenêutico-reflexivo 	Pérez (1993a)

Observa-se a diversidade de olhares que incidem e influenciam os programas de formação de professores, mas o que se tem percebido é que, actualmente, o paradigma que domina o discurso da formação docente é do “prático reflexivo, que valoriza tanto a técnica como a reflexão,” (Schön, 1995; Zeichner, 1995; Gómez, 1995; Lima, 1995, citados por Silva, 2005, p.37). Schön, teórico da prática reflexiva, defende que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. É esta, segundo ele, a “via possível para um profissional se sentir

¹⁷ Quadro adaptado do estudo de Loureiro (2000) sobre as diferentes formas de enquadramento da formação de professores por diversos autores, como Imbernón (1994a e b), J. Gimeno e A. Pérez (1983), C. Marcelo (1994), A. Pérez (1993a e b), K. Zeichner (1983).

capaz de enfrentar situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam” (citado por Alarcão, 1996, p.11). Nóvoa (1991, p.23) afirma que a formação contínua de professores é o resultado de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Zeichner (1983, citado por Loureiro, 2000) defende a investigação e reflexão crítica sobre os motivos e resultados da acção do professor na aula e o conhecimento profissional resulta da acção do professor na aula, num processo de ensino reflexivo (cf. Loureiro, 2000). A prática do professor ocorreria num processo de investigação-acção.

Embora a inter-relação teoria-prática seja um aspecto muito valorizado na apreciação dos sistemas de formação de professores e indicador de qualidade da formação, autores como Calderhead (1992) fazem ressalvas quanto à perspectiva do ensino reflexivo, alertando para os seus limites, dado que se sabe ainda pouco sobre a sua contribuição na educação de professores (cf. Loureiro, 2000).

A investigação sobre os actuais modelos de formação tem relevado um conjunto de dicotomias que se traduzem, conforme Canavilhas (1993, p.107 citado Silva, 2007, p.176):

“na separação entre acção e reflexão, entre intervenção e reflexão, entre teoria e prática e entre experiência e aprofundamento teórico (Benavente, 1989); na separação entre a formação e a acção (Correia, 1990a); entre lugares e tempos de formação e lugares e tempos de acção (Canário, 1992a); entre membros de aprendizagem teórica e momentos de execução e de procura solitária de respostas (Benavente, 1989); entre concepção/especialistas e execução/professores, entre consumidores e produtores de materiais de ensino, entre executores e criadores/inventores de instrumentos pedagógicos, entre técnicos e profissionais reflexivos, entre funcionários e profissionais autónomos (Nóvoa, 1991a); na separação entre formação pessoal e formação técnico-pedagógica (Correia, 1990a); na ausência de articulação entre as vertentes individual e organizacional (Canário, 1992a); na separação entre a formação instituída e a formação informal e entre a formação inicial e a formação contínua (Correia, 1990a)”.

Estas dicotomias revelam claramente a necessidade de reflectir sobre alguns dos aspectos da formação de professores que tem sido proporcionada aos docentes do nosso país. O papel dos docentes como agentes sociais inseridos em contextos particulares deve ser considerado e é preciso dar uma maior atenção ao que se passa ao nível das escolas (cf. Silva, 2007).

Em Portugal, tal como em outros países, as práticas de formação não seguem um modelo integralmente. Pelo contrário, as instituições de formação adaptam os paradigmas aos contextos e estes nem sempre são favoráveis àquelas que deveriam ser consideradas as melhores opções. Estrela (1992) considera, por isso, que os discursos sobre a formação não têm sido coadunantes com as práticas e que uma das opções mais comuns ao nível da formação tem sido pelo modelo “centrado nas aquisições” (cf. Silva, 2007).

Após caracterizar-se os modelos de formação de professores implantados e em uso, percebe-se a razão das defesas em prol de uma redefinição dos modelos convencionais de formação de professores que dêem conta de uma acção profissional revitalizada e mais de acordo com as necessidades educativas do momento. Pois estudos diagnosticam que uma grande maioria dos cursos de formação docente ainda apresentam uma profunda e ainda vigente vertente transmissora,

não conseguindo, assim, fazer elos entre a formação desenvolvida e a realidade preexistente nas escolas, e que os formandos recebem uma formação obsoleta porque estes mesmos cursos não chegam a atender as perspectivas de formação exigidas pela sociedade e pelo momento (Vaillant, 2003). Eles seguem modelos baseados no paradigma de organização taylorista/fordista, em que o profissional não encontra espaço para desenvolver criatividade e participação.

Barroso e Canário (1999) e Loureiro (2000) retomam as críticas feitas por Schön (1983, 1992), de que há uma forte tendência que se manifestou durante muito tempo, no qual derivava um conhecimento mecânico do profissional sobre os conhecimentos académicos, a que chamaram de racionalidade técnica, de inspiração positivista, que segue num processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança. No lugar deste, Loureiro (2000) propõe um modelo chamado de conhecimento em acção.

As mudanças educativas que se originaram da dinâmica social e as que resultaram das deliberações de políticas reformistas, também interferiram no conceito de professor. Fala-se na sua formação que deve valorizar os conteúdos, os contextos, os actores e os procedimentos para desempenhar a sua função. Em razão disso, se verá como a formação permanente pode contribuir nesse sentido.

5.5 Formação contínua: princípios, finalidades, estratégias, métodos e vectores

Defende-se que o educador deve estar sempre aperfeiçoando a sua formação. Mas qual formação deve ser promovida, qual a direcção ou vectores, sob quais finalidades e princípios em que deve correr, a que estratégias, métodos deve recorrer?

A formação dos futuros profissionais do ensino ou a formação continuada dos que já estão nos espaços educativos, exercendo a sua acção, tem aparecido como tema central nas discussões sobre políticas educacionais, onde lhes são exigidas novas competências profissionais.

Em Portugal, conforme informam Barroso e Canário (1999), a tentativa de conceber e concretizar modalidades de formação contínua “centradas na escola”, em ruptura com o paradigma escolar, remonta aos anos 70, após a revolução de Abril de 1974. Registavam-se, nesse período, experiências de carácter minoritário e fragmentado.

A formação contínua de professores será, portanto, um campo de importância fundamental na preparação dos docentes para a receptividade à inovação. São mais numerosos os autores e os trabalhos que sugerem os princípios a que essa formação deve obedecer e as grandes finalidades que deve cumprir, do que aqueles que propõem as estratégias e os métodos capazes de darem expressão a esses princípios. Esta formação deverá ser, também, qualitativamente diferente da formação tradicional, devendo ser, cada vez mais, orientada pelos vectores da investigação e da inovação. Conforme defende Estrela (1992, p.45), a investigação constitui a melhor estratégia de formação e o seu campo de análise privilegiado. As modalidades de formação adoptadas deverão privilegiar formas de investigação-acção colaborativas num permanente esforço de reflexão sobre as práticas vividas e o conhecimento produzido (cf. Zeichener, 1993, citado por Alarcão, 2001).

De modo que a formação contínua é vista como espaço de criação de “redes de autoformação participada” (Nóvoa, 1991, p.24), dentro das quais é conferida ao professor uma consciência maior da realidade e da totalidade do sujeito. Arroteia (1993) considera-a como uma condição indispensável

para a inovação e a mudança que deverá caracterizar a sociedade portuguesa nas próximas décadas.

A formação contínua pode cumprir o papel determinante de constituir a docência necessária para o actual momento, plena de profissionalidade, alicerçada em saberes e valores em consonância com os papéis que lhe são outorgados e a que ela se propõe.

Embora nos anos 60 e 80 estivesse voltada para uma perspectiva de “adaptação, reciclagem ou actualização do professorado dirigida em carácter individualista e organizado à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 1991, p.18), a formação contínua no momento encontra-se em debate. Nóvoa, na mesma obra, divide em 2 grandes grupos os modelos de formação contínua de professores, apresentada a seguir:

- **Modelos estruturantes** – (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar) organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores.
- **Modelos construtivistas** – (personalista, investigativo, contratual, interactivo, reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Quanto à formação contínua, verifica-se que, em Portugal, a formação em TIC tem seguido duas grandes linhas: a da alfabetização informática e a da integração curricular (disciplinar ou interdisciplinar). É no campo desta última que urge investir mais e melhor (Brito et al, 2004, citado por Silva, 2007).

Correia, Lopes e Matos (1999) percebem a formação contínua como “um espaço institucionalmente estruturado de produção de experiências”, na qual participam sujeitos experientes e não carentes, ou seja, como um cenário pródigo de “experiências subjectivas das vivências profissionais” (p.7). Mas são conscientes de quem nem sempre esse espaço se torna o cenário para tais trocas de experiências. Deste modo, consideram que a validação das experiências dos professores não vire mero acúmulo destas e os professores objectos das mesmas e que as formações contínuas problematizem, interpelando tais vivências e experiências que o professor leva para o seio da formação entre os seus conhecimentos tácitos. Confrontados com as suas experiências, os professores são capazes de analisá-las, autoanalisar-se e intervir em suas práticas. Assim, poderão ser autores das suas próprias experiências.

Um outro aspecto em relevo nas formações é que muitas delas não se baseiam nas necessidades do professor nem na análise de suas práticas, tornando-se objecto de queixas dos professores e justificativa para não verem efeitos nas sessões de formação. Desta forma, Correia, Lopes e Matos (1999) consideram que as formações devem coincidir com os desejos e as expectativas dos indivíduos que participam das sessões, proporcionando a livre motivação individual dos profissionais.

Para que seja bem sucedida e se dirija numa lógica de pleno desenvolvimento e interacção dos seus participantes, deve ser avaliada durante todo o processo, para que se revejam as necessidades e siga a direcção de uma “reinterpretação e de produção do sentido social do trabalho (...) Os saberes veiculados pelas instâncias de formação profissional (inicial ou contínua) constituem, por isso, importantes instrumentos simbólicos de produção de identidades profissionais” (Correia, Lopes e Matos, 1999, p.13, 21).

Na mesma direcção, Arroteia (1993, p.6) defende que este processo deve atender “as exigências profissionais de progressão na carreira ou às necessidades de valorização humana e profissional, às satisfação das necessidades sentidas pelos diferentes grupos e classes docentes, às necessidades e expectativas dos alunos e dos restantes membros da comunidade educativa que com estes constituem um dos pilares fundamentais da reforma em curso”.

Ela também deve insistir na análise e reflexão para uma efectiva e consciente intervenção na prática docente, advindas de uma investigação iniciada pelos professores em análises de suas práticas. A formação contínua pode ser ofertada por diferentes instituições e em diferentes formatos: cursos e módulos de formação, projectos de investigação, de inovação e de intervenção centrados na escola e baseados no exercício da prática profissional, cursos em instituições de ensino superior ligadas à formação de professores, de ciências da educação e das ciências da especialidade em que os professores leccionam, cursos de várias naturezas ou de natureza mista: pública, privada e cooperativa (cf. Arroteia, 1993).

Nenhum autor sugere facilidades para educar na sociedade da informação. Mas muitos se colocam contra a ideia do treinamento das pessoas para uso das tecnologias da informação e comunicação. Ao contrário, apontam caminhos para o exercício de uma formação crítica diante dessas ferramentas. Sugerem criação de competências para uma efectiva actuação do indivíduo na sociedade e não apenas absorção das tecnologias no seu quotidiano. Se aproximam daquilo que Tahakashi (2000, p.71) sugere:

“Formar o cidadão não significa ‘preparar o consumidor’. Significa capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada a cerca de todos os aspectos na vida em sociedade que as afectam, o que exige acesso à informação e ao conhecimento e capacidade de processá-los judiciosamente, sem deixar levar cegamente pelo poder económico ou político.”

A formação não faz milagres mas propõe a revisão da prática pedagógica, não liberta das dificuldades, mas torna os professores mais conscientes das dificuldades de exercer tal prática, mobilizando esforços para a solução de tais problemas.

Situados contra uma lógica de transmissão e difusão de saberes é que se defende uma nova prática situada para o professor. A renovação das práticas passa necessariamente pela formação de professores. Oras, isso não acontece de um momento para outro e nem por força apenas do que está disposto na lei ou no discurso. Para além de uma escola alicerçada nos novos paradigmas críticos, em uma pedagogia crítico-reflexiva, é necessária uma sólida formação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

5.6 Formação de Professores para o uso das TIC: implicações para a docência, reacções dos professores, cenários onde deve acontecer, papéis, vinculação com os espaços escolares e domínios

“Para os educadores progressistas, o amanhã não está prefixado inexoravelmente” (Paulo Freire, 1999)

Este estudo situou a posição que a tecnologia comunicativa e interactiva ocupa hoje nos espaços da realidade planetária, assim como as implicações que a implantação das novas tecnologias trazem para todos os sectores. Deste processo emergem novas funções, novos papéis,

novas práticas para os cidadãos já imersos na Cibercultura, assim como novos impactes no desenvolvimento dos profissionais e emergência de novos ambientes de formação.

Para perspectivar o trabalho e a formação dos professores, será importante conhecer as mudanças culturais e profissionais associadas ao uso das TIC na educação no novo contexto. Sonnevile (2003, p.251), em consonância com outros autores, define a Cibercultura como “um novo ambiente comunicacional que surge com a interconexão mundial de computadores” e que estaria promovendo “a criação de um novo espaço de comunicação, de conhecimento e de educação”. Faz parte de um processo envolvendo tecnologia e novas educações. Silva (2003) também defende que este contexto é o cenário para as novas aprendizagens: a digital e a *online*.

No momento, a profissão docente vê-se abalada pelas mudanças citadas nos tópicos anteriores e viu-se que estas mudanças têm influência directa no que diz respeito aos processos educacionais desenvolvidos em todo mundo. Frente às novas tecnologias, é necessário repensar atitudes e possibilidades disponíveis aos educadores no ambiente escolar, assim como fundamentá-los de competências para o uso crítico, consciente e significativo das novas TIC, pois os maiores receios dos professores estão em saber utilizar, explorar e incorporar as potencialidades destas tecnologias nas suas áreas de actuação profissional.

No tempo actual, a formação contínua deve assegurar mais uma competência: a adaptação dos indivíduos às transformações tecnológicas. Mas isto não impede que inúmeras reacções rompam de todas as partes. Nesta tarefa, muitos professores demonstram sua posição diante do que se passa ao seu redor. Suas reacções são mais que meros gestos de aceitação ou recusa em utilizar as novas TIC na sua prática quotidiana.

Seria ingénuo pensar que o uso das TIC, nas escolas, era óbvio, imediato e de frutos espectaculares, sem levantar nenhuma resistência pelos seus intervenientes, pelas instituições, pelo sistema, pelos pais. Toda a nova tecnologia, ao modificar hábitos, rotinas, espaços e funções, sempre atrairá reacções de toda a ordem, como foi observado no capítulo referente a entrada das TE's na escola.

No ambiente escolar, pais, educadores e encarregados de educação adoptam todo o tipo de posições que vão desde o optimismo desmedido pelo mundo conectado electronicamente pela Internet a sentimentos de desconfiança, inércia ou “medo”. A Internet continua sendo objecto de críticas e rotulada como modismo, argumento de venda, ideologia publicitária, etc. Os pais temem que com a livre exploração de espaços web, seus filhos estejam sujeitos a todo tipo de informação, como pornografia infantil, fórmulas para fabricação de bombas caseiras, jogos de natureza violenta, etc. (cf. Silva, 2006). Contudo, questões como estas podem ser resolvidas com bloqueio de páginas não adequadas para certas idades, assim como um diálogo esclarecedor entre os pais e os filhos sobre a navegação e exploração de certos sítios.

No entanto, estes receios não podem ignorar as potencialidades e vantagens do amplo e complexo espaço web dos quais seus filhos poderão usufruir, e onde poderão desenvolver interesses múltiplos de pluralismo social, a autonomia criativa em informação e comunicação, práticas participativas, tendo, enfim, a comunicação e a cultura como direitos sociais.

Com relação à escola, a implantação da nova tecnologia educativa não a encontrou livre de crises, problemas e de agentes e intervenientes insatisfeitos com a sua realidade. A implementação desta e de outras tecnologias educativas na escola ocorre sem chamar os professores para o centro

das discussões, como se destacou no percurso histórico das respectivas entradas dos diferentes meios tecnológicos na escola. Os professores sentem-se marginalizados dos processos de decisão que em seguida os responsabilizarão pelos resultados da aplicação da respectiva ferramenta educativa.

Mesmo entre os professores que estão motivados para o uso dos computadores e da Internet revelam-se dúvidas, incertezas e insatisfações, advindas da ausência de formação para o uso das TIC, o que os impede de elaborarem ou desenvolverem propostas e projectos para uma efectiva aprendizagem de seus alunos. E esta mesma falta de formação específica para o uso das tecnologias digitais justifica o mau uso em tarefas rotineiras, que não conduzem a ganhos cognitivos, com resultados rasos e poucos significativos.

Outro motivo de reacção perante as TIC na escola se dá em torno do receio quanto à redução dos postos de trabalho, previsão que é posta em terra por alguns autores que apostam no aumento necessário de especialistas para a manutenção dos instrumentos, para a actualização e formação de professores. Há também a gerada e permanente insegurança causada pelo falso receio de estar sendo superado/a ou de vir a ser, no plano cognitivo ou fisicamente, por cada novo recurso que entra na escola, como foi o caso da televisão e agora com os recursos instrumentais da informática. Há receio também de que a implantação das TIC nas suas disciplinas fará com que o seu trabalho duplique, embora considere que não haverá mais trabalho, mas sim um trabalho com novas perspectivas, diferente, com novos significados.

Com relação ao uso da net, assim como os pais, os professores também possuem receios de que a mídia possa despersonalizar, anestesiar as consciências, e que se torne uma ameaça à subjectividade. Receiam também que os alunos se percam na navegação na Internet e tenham acesso a sites de conteúdo perigoso ou proibido; desenvolvam acções antagónicas e visões fragmentadas do conhecimento. E, por fim, receiam que alunos menos dedicados apresentem pouco rendimento ou permaneçam passivos na interacção com as novas tecnologias.

Com relação à escola, uma dada situação oferece a noção do como alguns cenários se insurgem com a entrada das novas TIC ou ignoram o potencial no desenvolvimento de suas actividades articuladas com estas tecnologias. É o facto de dispor das tecnologias como dispõe das decisões sobre tudo que lhe cabe dentro da escola: mantendo os computadores fechados em salas ou em centros de recursos pouco utilizados; dificultando o acesso aos professores; mantendo-os longe dos alunos com a justificação de que podem destruí-los¹⁸. É a característica de uma escola apegada ao privilégio excessivo da ordem, da objectividade, da identidade.

Mostram, assim, que em relação ao uso e aplicação das tecnologias digitais no desenvolvimento de actividades e situações educativas, ainda há uma visão deformada ou incompleta sobre as funcionalidades das novas TIC, e distanciam-se até mesmo da visão anterior que tratava as TIC como meras máquinas de instrução programada, brinquedo divertido para troca de mensagens ou meio e fonte de informações em pesquisas que se restringem a copiar e a colar artigos.

¹⁸ Escolas: TIC pouco aproveitadas. Matéria do dia 19/03/2002. Encontrado em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=103762312F903A1FE0440003BA2C8E70&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B> Pesquisado em 13/04/2007.

Na prática docente, percebemos que esses profissionais parecem enfrentar um certo desconforto provocado pelas transformações sociais e pela contínua crítica social a seu desempenho profissional” (Souza, 2006, p.01).

Como falámos anteriormente, as reacções diante das novas TIC podem gerar todo o tipo de atitudes, desde a desconfiança quando o professor não faz uso de nenhum equipamento e portanto, não conhece seu funcionamento, até à insegurança e incerteza sobre como usar tais tecnologias na prática profissional, pois o professor só detém o uso pessoal das mesmas. Uma grande parte dos professores, hoje, é pressionada a implantar as tecnologias nas suas aulas mas não têm empregado qualquer alteração em suas práticas. Mas há indícios de muitos grupos de profissionais que buscam explorar as tecnologias na sua vertente educativa, assim como ideias que as acompanham, analisando o potencial de cada uma. Nem estes estão livres de se defrontar com perplexidades e dificuldades.

Ponte (2000) afirma que todo e qualquer profissional só pode se sentir à vontade ao usar determinada tecnologia ao fim de um longo processo de manuseio, do qual consegue extrair as vantagens e desvantagens de tal uso. No entanto, chama a atenção que ao adicionar tecnologias à educação, os profissionais do ensino têm dois aspectos com que se preocupar: o tecnológico e o pedagógico. Por isso, antes de chegar aqui, aceitou-se o conselho de Ponte (2000) que foi de verificar o papel que estas tecnologias têm assumido na sociedade assim como seus impactes nos demais sectores e, por fim, na escola.

Mas seja qual for a propaganda sobre o resultado da implementação das tecnologias nos espaços, práticas de ensino e estratégias de aprendizagem significativas, há muitos cépticos quanto à possibilidade de promover alteração das práticas pedagógicas. Papert (1997, citado por Costa, 2007) denomina estes cépticos que põem em causa o poder efectivo do computador para fins educativos de cibercríticos. Paulo Freire já dizia que muitas dessas reacções se prendem em justificações que alimentam o dilema humanismo-tecnologia. No enfrentamento desse dilema, os professores tendem a uma perspectiva ou outra.

“Ao optar pela técnica, considerando que a perspectiva humanista é uma forma de retardar as soluções mais urgentes. O erro desta concepção é tão nefasto como o erro da sua contrária – a falsa concepção de humanismo – que vê na tecnologia a razão dos males do homem moderno. E o erro básico de ambas (...) está em que, perdendo elas a dimensão da totalidade, não percebem o óbvio: que humanismo e tecnologia não se excluem. O primeiro implica o segundo e vice-versa.” (Freire, 1999, p.22)

Este autor realçava em suas reflexões que não se pode prescindir da ciência ou da técnica e nem reduzir o homem a um simples objecto da técnica nem a um autómato manipulável. As pessoas precisam ter consciência que a realidade exige atitudes e mobilização de esforços daqueles que fazem uso ou prescindem dos serviços da tecnologia.

Por isso, ultrapassar as resistências levantadas pelos professores já seria um dos primeiros desafios que se colocam a cargo do sistema, da escola e dos cursos de formação de professores. Mas há outros não menos importantes e tanto quanto aqueles se revestem de complexidade e de uma certa urgência a serem levados adiante.

Paulo Freire alerta que determinadas sociedades que se mantêm fechadas às pressões de factores externos acabam por se despedaçar por não se abrirem. Avança ainda ao enfatizar que as atitudes reaccionárias não satisfazem o processo e os valores requeridos pela sociedade de hoje

(Freire, 1999). Mas cabe ao trabalhador social, inserido neste processo de mudança, reflectir sobre a fase e, com a análise crítica que a reflexão possibilita, perceber a relação entre os elementos em jogo. Cada trabalhador, e entre eles, os professores, precisam detectar o carácter preponderante da mudança ou estabilidade, na realidade social na qual se encontra. Sua tarefa, como dizia Freire (1999), é serem sujeitos de transformação. Isso exige tomada de consciência da realidade, como objecto de actos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la. A *Carta Magna para a Educação e Formação ao Longo da Vida* (1998, p.09) acentua ainda que qualquer estratégia para o desenvolvimento que venha a ser delineada terá em conta as alterações profundas que se estão a operar no domínio das práticas, dos conceitos e dos valores.

No entanto, relativamente a essa questão, Kerchove (2007) defende que vencer a relutância dos professores não é possível e que deve-se em seu lugar mobilizar programas de formação que dotem os futuros professores das competências necessárias para um efectivo uso das TIC na educação. Acha mais urgente formar professores, pois crê que a geração que não usa computadores por razões profissionais ou pessoais está a reformar-se e são os professores jovens que reconhecem que as competências em TIC são fundamentais.

Para fazer uso da nova TE, é necessário algumas mudanças de ordem profissional e adopção de novas práticas, e vê-se que não é algo que qualquer indivíduo assimile sem algumas dificuldades e resistências levantadas. Quando, então, as mudanças atingem uma ordem como a que se apresenta e com as críticas levantadas às práticas desses profissionais e à escola, não é de estranhar tantas bandeiras de lutas de contestação e resistência erguendo-se.

Seria interessante que não fosse a pressão do sistema a forçá-los a participarem do novo movimento educacional que se instala, mas a percepção da versatilidade, da disponibilidade cooperativa e colaborativa, da escrita criativa das novas e variadas tecnologias à disposição de todos e com uma vantagem a mais das novas tecnologias. Logo, os professores devem pelo menos ter consciência dos factores motivadores da mudança, para perceberem as implicações e ampliação do seu papel.

Segundo Huberman (1973), citado por Silva (2007, p.175), mudar é “a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados” e para haver mudanças, os comportamentos precisam mudar também. Reforça que é mais difícil “aceitar ideias ou informações novas do que alterar práticas, atitudes, comportamentos e valores” e que “quanto maior e mais complexo for o grau de mudança, mais difícil será a sua aceitação” (idem).

É óbvio que a informática educativa exige ainda uma nova linguagem, uma estruturação e novos conhecimentos, que ainda estão distantes da prática de muitos educadores. Daí a necessidade premente e permanente de desenvolver mais projectos de formações contínuas para a conferência de destrezas e competências que levem o professor a fazer melhor uso da tecnologia na sua prática.

Sem uma devida formação para o uso da tecnologia educativa, as reacções continuarão a surgir. É compreensível a dificuldade em desfazer-se de culturas, de velhos hábitos e instrumentos arraigados e incrustados nas práticas educativas, comunicativas e culturais, criadas por tecnologias e relações sociais anteriores. E a permanência das velhas práticas com as novas tecnologias reproduzem os problemas que incentivaram a adopção da nova tecnologia.

Silva (2007) cita Canário (1992, p.11) que afirma que os indivíduos e os contextos organizacionais só mudam em simultâneo e por recíproca interacção. Para ele, o maior problema não estaria em mudar a educação, mas sim em como mudar os estabelecimentos de ensino. Por isso, se situou anteriormente a posição da escola quanto às possibilidades de utilização das TIC, conscientes de que só quando se situa esta posição e o espaço que as TIC podem vir a ter neste ambiente é que se pode ver as formas de equacionar as mudanças traçadas para o perfil de professor e, por conseguinte, mudanças na formação.

Silva (2007), no mesmo sentido, resgata ainda Nóvoa (1991 e 1992), que alerta sobre “a necessidade de não se mudar somente o profissional (o professor) através da formação, com vista à mudança das suas práticas, mas também o contexto organizacional”. A necessária mudança da escola só pode ser feita com o empenhamento dos professores. E isso só se dará na mesma medida em que houver a transformação nas instituições em que trabalham. Ou seja, este autor reforça a intrínseca relação interactiva entre os profissionais e os contextos e que “o processo implica o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, que se produz no esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”

Gimeno e Pérez (1993, citados por Loureiro, 2000, p.26), na mesma direcção, consideram que “práticas pedagógicas não são independentes daqueles que as desenvolvem nem das condições institucionais, legais e organizativas, do contexto escolar social em que se configuram e em que se desenvolvem”.

Acredita-se que a posição da escola diante das TIC não deve ser o de ver essas tecnologias como adversárias de seus métodos e abordagens de ensino, mas sim como instrumentos adaptados à sua contínua tarefa de comunicar saberes do acto educativo¹⁹. Quando a educação se volta para o entendimento das possibilidades e convergências das novas tecnologias de informação e comunicação, pode fazer uso então das múltiplas possibilidades destas tecnologias para a aproximação da realidade, do entendimento do papel e da formação de educadores para o contexto já falado, assim como para fazer uso das mesmas tecnologias, sem perder de vista também os novos problemas que geram para a educação, como as promessas não cumpridas de melhorias de desempenho dos alunos ou a obtenção de certos objectivos educacionais, encontrados em alguns softwares.

Por fim, Lévy (2001) não concebe a sobrevivência e prosperidade das instituições e profissões no ciberespaço, que no momento se encontram fragilizadas pela desintermediação e pelo avanço da transparência, sem efectuarem mudanças em torno das suas competências para o domínio da organização da inteligência colectiva e ajuda à navegação.

Segundo Imbernón (2001), as instituições educativas assim como a profissão docente deveriam apropriar-se das enormes mudanças que vêm se dando desde o último quartel do século XX. Entre elas, estaria a posição aqui mencionada da escola abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento académico. A escola de hoje se quer plural, participativa, solidária, integradora. Daí a necessidade de novas configurações, como o redimensionamento da prática dos professores e também do currículo que rege o ensino.

¹⁹ Para Amaral & Ruberti, educar é essencialmente comunicar, embora estes autores considerem que não se entende o acto educativo como um acto comunicativo, erro que só seria sanado através de uma formação de professores que atente para a nova concepção de ensino emergente. (Amaral, S.F.do & Ruberti, I. In: Alfabetização audiovisual no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.curtase.org.br/AbreConteudo.php?d=4235> Pesquisado em 14/07/2008).

Os docentes que já viveram experiências positivas e de natureza pedagógica com as novas TE são os que mais se manifestam a favor do uso de tecnologias em contexto educativo, pelo reconhecimento de algumas características que certos meios informáticos proporcionam. O problema é quando usam as novas tecnologias de acordo com velhas pedagogias. Mas até mesmo os mais experientes encontram dificuldades iniciais ao utilizar ferramentas das quais desconhecem o uso, as funcionalidades e potencialidades educativas.

Sabe-se que existe uma distância entre a implantação das novas tecnologias e a formação de professores. Isto não isenta o professor de ser um crítico do processo e que proceda a “reflexões sobre as mudanças que o acesso generalizado à utilização das TIC nas escolas implicariam no plano organizacional das mesmas, ao nível dos espaços e dos tempos lectivos e, acima de tudo, nas práticas pedagógicas” (Santos, 2006, p.54). Pois mesmo sem formação que lhe permita analisar criticamente o cenário à sua volta, espera-se que ele encontre saídas para actuar na sua realidade.

Portanto, uma das condições da acção do docente seria ter condições para a compreensão desse contexto e possibilitar intervenções em todo esse processo.

“É importante pontuar que as mudanças na área educacional não devem atender apenas aos modismos, às imposições do mercado de hardware ou às necessidades do mercado de trabalho, mas caminharem no sentido de uma inserção ativa no processo mais amplo de transformações que já vem ocorrendo no mundo desde a metade do século XX e que implicam um movimento relacional de mútua transformação entre cultura local e cultura global” (Bonilla & Assis, 2005, p.17).

Fullan (1993, citada por Silva, 2007, p.176) realça que não se pode esquecer que, em educação, os processos de inovação e de mudança são de uma grande complexidade, e a necessidade de se perceber que a inovação escolar se processa num contexto social e político característico, os quais condicionam as possibilidades de mudança. Sem a percepção de tudo isso, a mudança pode não ocorrer. E defende ainda que tal processo deve ocorrer num “processo lento, complexo, interactivo, problemático e evolutivo”, e que deve ser apropriado e construído pelas pessoas na complexidade dos contextos, exigindo, por isso, “perseverança e esforço” (idem).

Procurou-se acima identificar as muitas posições e motivadores das resistências e das reacções dos professores, pais e escola. Citou-se os teóricos que se colocam na posição de respeitar estes motivadores e outros que apresentaram razões para confrontá-los.

Uma vez que o mercado de trabalho também é abalado pela entrada e evolução das TIC, percebe-se a sujeição a que se vê a formação dos profissionais para este contexto, a resposta necessária que estes precisam dar ao tempo que se instala. Mas qual deve ser o papel, então, do professor no processo educativo no tempo que se desenrola?

As reacções à entrada das TIC nos espaços educativos provocam desde o levantamento de várias questões, discussões importantíssimas como as que versam sobre quais devem ser as directrizes formativas dos professores, direcções educativas para a aprendizagem dos alunos, que aspectos devem ter em conta, que percepções devem ter do actual momento e os desafios e novas responsabilidades que são lançados no espaço educativo.

O professor tem em suas mãos mais do que a tarefa de implantação destas tecnologias ou integração destes recursos nas actividades curriculares. E sem um devido preparo, uma formação que não seja meramente técnica, ele estará diante de inúmeros problemas. Ao entender o papel que as novas tecnologias têm no processo de aprendizagem, os professores poderão entender a forma

como as novas gerações gestam seu pensamento e conhecimento, assim como as novas formas de aprender no mundo multimidiático e plural.

Antes de prosseguir, tomando emprestado o pensamento de Ponte (2000), quer-se resgatar algumas questões que todo o professor deve levantar sobre as tecnologias que pretende implantar no seu trabalho na escola e o que podem oferecer para o trabalho educativo. São elas: se as TIC proporcionam formas mais eficazes de atingir objectivos educacionais; se proporcionam novas formas de aprendizagem e, por fim, se levam a novos modos de trabalho no espaço escolar. Segundo Ponte, estas questões são insuficientes, pois pouco questionam o papel da escola.

Edith Litwin, professora da Universidade de Buenos Aires, destaca que as tecnologias em sala de aula têm sido usadas em três níveis dentro do processo de ensino e de aprendizagem: *como entretenimento* (por meio de jogos, vídeos, imagens e recursos multimédia), *para promover disciplina* e, por fim, *como forma dos alunos desenvolverem conexões entre conteúdos e como expansão da aprendizagem*. Ela considera que os professores utilizam bem mais estas ferramentas para distrair os alunos do que efectivamente para ensinar ou ajudar a aprender. E que deveriam esforçar-se em desenvolver estratégias que atingissem o último nível²⁰.

Por isso, os professores precisarão ter em mente, primeiro, as repercussões que as novas tecnologias têm no seu trabalho e, depois, precisarão perceber as adaptações que terão de fazer para incorporar certos materiais didácticos, materiais multimédia, ferramentas colaborativas, ambientes de aprendizagem nas disciplinas que leccionam, assim como perceber as novas abordagens metodológicas que tudo isso implica.

Isso, segundo Ponte (2000), leva a novas questões que o professor se deve colocar, como: se as TIC alteram a natureza dos objectivos educacionais pretendidos pela escola; como alteram as relações entre aluno e saber; como alteram as relações entre professores e alunos; como alteram a percepção que os professores têm da própria prática e da profissão e, por fim, se a emergência da Sociedade da Informação e tudo que ela traz consigo implica numa nova pedagogia.

A essas perguntas já foram dadas anteriormente algumas respostas, ainda que parciais. A parcialidade e sensatez em não assumir muitas opiniões em relação a esse campo se dá devido ao facto de que esta temática é fruto de investigação recente e porque muitos estudos ainda se encontram na fase de desenvolvimento e muitas ideias estão ainda por se verificar.

Prosseguindo, chama-se à discussão Moran (2007b) que defende a acção do professor sustentado em dois processos que devem surgir de forma equilibrada: processos de organização (questionadora) e provocação (motivação e inovação) na sala de aula. E que a forma de proceder à adaptação das tecnologias nas disciplinas que leccionam, acima mencionada, é adoptar um planeamento flexível, onde se elegem a modalidade de projectos, experiências, o contributo de outros profissionais e/ou estabelecimento de estratégias que coloquem o aluno no centro das actividades.

Nietzel (2007a) concorda com tal linha de pensamento, pois considera que uma aprendizagem significativa começa com uma predisposição do aluno para aprender e sem motivações. Sem estar provocado, dificilmente o aluno se deixará encantar ou seduzir pelas novas estratégias de ensino ou

²⁰ Heidrich, G. Uma força para a tecnologia educacional. In: Revista Nova Escola. Encontrado em: http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_272116.shtml Pesquisada em 14/07/2008.

pelos novos recursos. Logo, o aluno deve ser seduzido, encantado, deve estar aberto, interessado e curioso. E o professor pode fazer uso disso movido pelo pensamento de que as crianças têm uma disposição natural para encantar-se com cores, sons, movimentos.

Nietzel (2007a) afirma ainda que o computador precisa ser incorporado como elemento auxiliar, na perspectiva de uma ferramenta poderosa, um catalizador de mudanças no paradigma educacional, promotor de aprendizagens, além de permitir o surgimento e desenvolvimento de outras perspectivas e papéis para os intervenientes do processo. Este autor também destaca que independente da estratégia a ser utilizada pelo professor, é necessário que não se perca de vista que o foco da aprendizagem é a busca de informação significativa para o aluno, sujeito de sua aprendizagem, e onde o professor ocupa o papel de mediador deste processo, articulador de aprendizagens activas. E completa:

“Os professores podem ajudar os alunos incentivando-os a saber perguntar, a enfocar questões importantes, a ter critérios na escolha de *sites*, de avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Os professores podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas. Podem propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação para os mais complexos; das páginas mais coloridas e estimulantes para as mais abstratas; dos vídeos e narrativas impactantes para os contextos mais abrangentes e assim ajudar a desenvolver um pensamento arborescente, com rupturas sucessivas e uma reorganização semântica contínua.”
Nietzel (2007a)

Outro aspecto que este autor ressalta é que os alunos apreciam muito a navegação em páginas Web e comunicar. Fazer uso de espaços de discussão em grupo, com ferramentas de chat e fórum, é uma forma de apropriar-se da predisposição do aluno para a comunicação *online*. Os *portfólios* são outras ferramentas utilizadas numa aprendizagem mais reflexiva, onde o aluno regista o próprio processo, organiza suas produções e, depois, poderá publicar e partilhar com os demais colegas assim como toda a comunidade *online*. Os alunos se sentirão mais valorizados e verão mais significado nas actividades em que são envolvidos, esforçando-se para produzir resultados mais qualitativos, uma vez que não só o professor ou os seus colegas verão o seu trabalho.

As ferramentas gratuitas à disposição de professores e alunos são de uma diversidade e quantidade variada. São espaços interactivos, fáceis de editar, actualizar e de publicar, permitindo a participação dos que a eles tiverem acesso. Na verdade, são espaços que levam em consideração a opção do professor pela aprendizagem do aluno e não o ensino de um conteúdo ou a mera transmissão pelos recursos existentes. E possuem a vantagem de oferecer um espaço de aprendizagem em grupo além de tornarem visível aquilo que os alunos produzem.

Os *blogs* educacionais podem tomar diversas formas, seja para produção de textos, narrativas, análises, poemas, análises de obras literárias, opiniões sobre actualidades, relatórios de visitas e excursões de estudo, publicação de fotos, desenhos e vídeos pelos alunos (cf. Moran, 2007b). As *wikis* são outras ferramentas que se prestam para edição e apresentação de textos, resultado de construção colectiva. Há ainda os *PodCasts*, também ferramentas interactivas, arquivos digitais sonoros, com funcionamento similar ao de um rádio, dos quais pode ser feito o *download*.

Cabe aos professores dominarem as tecnologias e a nova linguagem que emergem com a sua evolução, e explorarem as possibilidades e vantagens para o processo de aprendizagem, redireccionando suas aulas de modo que estas se tornem mais atraentes e proporcionem mais significados para os alunos no seu processo de aquisição e elaboração de conhecimentos. Para isso,

precisam saber relacionar tecnologias e objectivos educacionais dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Martín-Barbero (1998, p.23, citado por Silva, 2003, p.265) formula aquilo que ele chama de tripla dimensão do desafio a cargo do professor:

- “O professor terá que se dar conta do hipertexto: ‘Uma escritura não sequencial, uma montagem de conexões em rede que, ao permitir/exigir uma multiplicidade de recorrências, transforma a leitura em escritura.’
- O professor terá que saber que ‘em lugar de substituir, o hipertexto vem potenciar’ sua figura e seu ofício: ‘De mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações’”.

O professor precisa se dar conta da relevância do sujeito que está a seu cargo na produção de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. O aluno em questão precisa ver-se à volta com esta construção de conhecimentos, mas dentro de um processo onde se incluam também o desenvolvimento de competências, valores, atitudes, elementos que não se aprendem por mera repetição. É preciso ter claro que num processo que envolve todas essas questões, todos os intervenientes têm sua importância. Não se pode prescindir a presença do professor em favor de uma tecnologia que garante ao aluno aquisições de conhecimento numa perspectiva significativa e transformadora. Nem tão pouco é possível pensar num processo de aprendizagem onde não haja uma interacção entre os participantes, numa perspectiva social e dinâmica.

Outro desafio a ser aceite pelo professor, apontado por Silva (2003), é que ele precisa se dar conta dos estilos de conhecimento criados pelas novas tecnologias, de modo a dar outras dimensões à sua sala de aula, tendo ou não tecnologias. Por isso, é fundamental valorizar-se a figura do professor pelos laços que ele pode constituir com seu grupo. Ele é mais do que o organizador do processo. Exerce um papel fundamental pela relação afectivo-emocional que é capaz de estabelecer com os alunos e pela postura que assume nas negociações de significados, criados a partir da relação entre eles, surgidos no interior da comunidade de aprendizagem criada.

Numa perspectiva construtivista e sócio-interaccionista de aprendizagem, também é muito enriquecedora e frutífera a interacção dos alunos entre si na direcção do desenvolvimento cognitivo e afectivo. As interacções sociais, conforme Ponte (2000), têm um peso muito forte na aprendizagem. E o mais relevante em toda essa discussão é o afastamento da visão de que o computador é a reunião de um “manual escolar” e “um livro de exercício electrónico”. Os participantes do processo são efectivamente elos importantes do processo. Sem percebê-los no novo papel que ocupam, o processo de construção de conhecimento perde o significado social e significativo que tem adquirido a partir das novas perspectivas com as quais se olha, hoje, o processo de aprendizagem em ambientes e com tecnologias interactivas.

Os professores e as escolas podem ainda dispor dos novos ambientes de comunicação colaborativa e interactiva na Internet para partilharem suas experiências, projectos, pesquisas, filosofias de aprendizagem, assim como dúvidas acerca de questões relacionadas a sua prática, formação, novos mecanismos de avaliação e novas estratégias de aprendizagem, elementos da prática pedagógica que acompanha as novas práticas e novas experiências de aprendizagem. Deste

modo, fortalecem o surgimento e manutenção de comunidades colaborativas, outro aspecto a ser aprofundado mais à frente.

Deste modo, foi se percebendo que o uso das TIC pelos professores é uma mais valia, que precisa ser tomada de forma integradora, onde são envolvidos todos os intervenientes do processo educativo, como confirma Paiva (2002) sobre a utilização destas tecnologias pelos professores. Esta autora considera que a tecnologia não pode ser vista apenas com um bom recurso ou uma causa a se defender. É mais do que necessário que sobre elas sejam produzidos estudos que conduzam a uma prática mais situada, assim como meios de analisar as mesmas, medir, avaliar seu contributo no aprendizado dos alunos.

Paiva (2002) também ressalta as vertentes a se ter em conta quando as TIC são adoptadas no ensino: a pessoal e a educativa, pensamento que sintetiza tudo o que vem se falando até o momento sobre as vantagens da utilização das TIC, seja no ensino seja na vida pessoal de professores e alunos, como a possibilidade de execução de tarefas, ponte entre experiências de formação e partilha de experiências profissionais ou académicas.

Como contextos educativos onde devem ser utilizadas as TIC, Paiva sugere alguns: disciplinar, trabalho de projecto, apoio pedagógico, apoio a alunos com necessidades educativas especiais, clubes/núcleos, trabalhos de casa e aulas laboratoriais.

O professor precisa ter a visibilidade do contributo das novas tecnologias para o processo de construção de conhecimento, como forma também de actualização de práticas e de implementação das novas tecnologias, pelas suas perspectiva educativas, dispondo na escola um ambiente de comunicação com o mundo, com tudo que é produzido, com assuntos históricos e actuais, com espaços para pesquisas redimensionadas, na medida em que acontece em sites de buscas, armazenadas em ambientes interactivos e de construção colectiva. E para isso, é necessário adaptar novos métodos de ensino. Mas como é consenso entre os educadores, só a perspectiva de utilização da tecnologia não é o suficiente para se ter em conta a obtenção de objectivos educacionais e melhoria de desempenho de aprendizagem dos alunos. É preciso também se apropriar da “cultura da imagem” que os alunos já trazem de suas realidades.

Tais temáticas e discussões devem tomar parte dos processos de qualificação dos profissionais do ensino, assim como se espera bem mais da formação. Nóvoa (1988, p.16) conclama os educadores a integrarem a acção educadora ao mundo em mutação, situando que é neste mesmo mundo que os alunos que adentram a escola e cruzam os caminhos dos professores irão crescer.

Como não poderia deixar de ser, a formação de professores ganha cada vez mais importância e visibilidade por constituir um eixo de equilíbrio entre as mudanças potenciadas pela entrada das novas tecnologias e o viver em sociedade. É assim que uma nova exigência se coloca para os profissionais em geral, inclusivamente para o professor, a de abrir mão do processo de “memorização de procedimentos necessários a um bom desempenho em processos produtivos rígidos passa a ser substituído pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original...” (Kuenzer, 1999, p.169).

Alguns programas foram criados para fundamentar o professor de práticas e saberes para a utilização das TIC. Neste caso, Portugal vive o desafio de oferecer melhores índices de desempenho

escolar dos alunos que estão em suas escolas. O Plano Tecnológico da Educação²¹ é uma das apostas da política governamental deste país ao procurar oferecer oportunidade de acesso a equipamentos electrónicos, com a modernização do ensino e o que mais interessa a este estudo nesse plano é sua oferta de formação docente em tecnologias da educação, buscando atender noventa por cento desse público. O programa buscará oferecer até ao ano de 2010 competências aos docentes e não docentes como forma de garantir a utilização dos equipamentos postos ao serviço da actividade docente em cursos de formação, assim como a gestão nas escolas. A formação que pretendem oferecer ocorrerá em formato sequencial, modelar e disciplinar como forma de oferecer especialização no uso das TIC para facilitar a implantação das tecnologias nas disciplinas escolares.

Os especialistas partilham a ideia de que a formação de professores na área das TIC deve começar ao nível da formação inicial e prolongar-se na contínua. Para Ponte (1988, citado por Silva, 2007, p.178), o sucesso da integração das novas tecnologias depende muito do que for feito na formação de professores: na inicial, deve incutir-se “um espírito de abertura à mudança permanente, gosto pela aprendizagem contínua e receptividade à inovação e à renovação pedagógica”. No campo da formação contínua, “deve compreender-se que esta formação não deve ser desligada da realidade das escolas e das necessidades da prática profissional, nem deve negligenciar as componentes de autoformação e de trabalho de grupo” (idem).

Silva e Gomes (2000, citadas por Silva, 2007, p.178) concluíram que a formação no domínio das TIC deve estruturar-se em três domínios: saberes de carácter instrumental e utilitário, domínio que designam por alfabetização informática; saberes e competências ao nível da pesquisa, selecção, integração da informação, com vista à transformação da informação em conhecimentos; saberes quanto ao desenvolvimento de formas de expressão e comunicação em ambientes virtuais.

Uma das funções dos professores é conseguir criar espaços e ambientes de aprendizagem e administrá-los de forma que sejam estimulantes (Sanmartí y Izquierdo, 2002, p.39). Para isso, é extremamente necessário que os professores conheçam o funcionamento das tecnologias que são colocadas à sua disposição, de modo que possam ver a articulação entre as funcionalidades do novo aparelho e os objectivos de aprendizagem de cada nível escolar e faixa etária com que se trabalhará. Só assim perceberemos um uso mais significativo da tecnologia na educação, gerando novas práticas e novos processos de aprendizagem.

É claro que até chegar a esse nível de identificação e utilização das ferramentas, geram-se as reacções já anunciadas, que são de rejeição, crítica e imobilidade. Mas assim que a tecnologia está absorvida e consolidada dentro do quotidiano escolar, ela parece se tornar invisível e a maneira de utilizá-la e o resultado da sua acção tendem a ganhar destaque sobre a tecnologia propriamente dita, que passa a ser parte do ambiente.

A implantação de uma inovação em um dado meio mexe com os hábitos existentes anteriormente e exigirá dos sujeitos desse meio conhecer a nova tecnologia a fim de recriar estes mesmos hábitos, incorporados a partir de seus próprios termos. O resultado para atingir um estado mais refinado poderá ser partilhado com seus pares.

O professor está sendo chamado a assumir novas práticas comunicativas e de processamento de informações condizentes com as novas tecnologias e precisa se ver no papel de novo aluno e,

²¹ Portugal. Ministério da Educação. Portal da Educação. Plano Tecnológica da Educação: um meio para a melhoria do desempenho escolar. Encontrado em: <http://www.min-edu.pt/np3/2237.html> Pesquisado em 15/07/2008.

portanto, diante de novas aquisições de aprendizagem. Sem essa experiência, ele não conseguirá vislumbrar o que é exigido dele quanto ao seu trabalho com os alunos. O uso das tecnologias da web 2.0 pode servir como rampa de lançamento de novas práticas pedagógicas. Ou seja, há que se tomar algumas acções para efectivar uma apropriação inequívoca das tecnologias no quotidiano sem propensão a ser mais um seguidor de modismos ou a adoptar uma condição passiva diante da pressão para o uso das mesmas. Para Silva (2006, p.23), são estas algumas das saídas a serem seguidas:

- “Fecundar a comunicação entre professores, alunos, conteúdos curriculares e equipamentos (tecnologias hipertextuais ou não).
- Disponibilizar múltiplas aberturas à participação-intervenção dos alunos nas ações cotidianas concernentes ao ensino e à aprendizagem.
- Disponibilizar múltiplas aberturas à bidireccionalidade nas relações horizontais, significando o rompimento com o espaço de transmissão unidireccional autoritário e viabilização da co-autoria.
- Disponibilizar a multiplicidade de redes de conexões no tratamento dos conteúdos curriculares, significando não linearidade, roteiros de exploração originais, combinações livres e criação de narrativas possíveis.”

Professores e alunos precisam ser o eixo sob o qual são geradas as aprendizagens de forma autónoma, mas isso exige pleno acesso de todos à aparelhagem escolar, que esta exista previamente. Exige que o sistema educativo se detenha no desenvolvimento de verdadeiras competências que habilitem aos sujeitos do processo educativo situar-se de forma coerente e crítica diante das graves mudanças, o que passa por empreender novas rotas de conhecimento, promover novos mapas de saberes, novos modos de conhecer. A defesa da transversalidade curricular se dá porque este fenómeno afecta todas as disciplinas, seja na produção de material, seja na afectação de conteúdos escolares, uma vez que os alunos não se apresentam nas aulas com as mentes vazias e trazem todo o tipo de conteúdo, conceitos, ideias e estereótipos através dos média e das TIC.

Uma das saídas apontadas por alguns teóricos como Bartolomé (2002) é abrir os canais de comunicação e iniciar o diálogo com os departamentos disciplinares para que os professores não considerem a educação com essa perspectiva como uma espécie de invasão territorial e que valorizem a importância que pode ter a leitura da tecnologia na sua própria disciplina e no sucesso da aprendizagem dos novos meios.

Ao defender-se a transversalidade relacionada com a ideia de que todos os professores podem ser professores de TIC, o domínio da formação de professores surge de imediato. O problema da inclusão das TIC nos currículos depende, segundo Lawson e Comber (1999, citados por Paiva, 2002, citada por Silva, 2007, p.174), para além do professor, de 3 factores: “da existência de coordenadores de TIC na escola e do seu papel; da atitude da gestão das escolas face à prioridade dadas à TIC em detrimento de outras áreas, e, finalmente, da infra-estrutura informática da própria escola”.

Retornando ao aspecto da formação dos professores para o uso das TIC, Silva e Gomes (2000, citados por Silva, 2001, p.30), reflectem que a formação nesta área deve estruturar-se em três domínios científicos, que são “saberes de carácter instrumental e utilitário, domínio que designam por alfabetização informática; saberes e competências ao nível da pesquisa, selecção e integração da informação, com vista à transformação da informação em conhecimento; e saberes no desenvolvimento de formas de expressão e comunicação em ambientes virtuais”.

Contudo, a formação inicial ou contínua de professores em TIC tem assumido, ora um cariz mais tecnológico, ora um cariz mais pedagógico (cf. Viseu, 2007), enquanto deveria atender pelo menos a duas linhas centrais, conforme defendem Brito, Duarte e Baía (2004, citados por Viseu, 2007, p.43), que são:

- “Da alfabetização informática, em que professores contactam basicamente com as ferramentas do Office e com outros produtos de concepção de software multimédia;
- A da integração curricular (disciplinar ou interdisciplinar), que parte dos problemas emergentes do quotidiano profissional, da epistemologia de cada disciplina e/ou das suas didácticas e procura aí contextualizar o uso de ferramentas computacionais específicas para as diferentes áreas do saber, nas novas áreas curriculares não disciplinares ou noutros espaços pedagógicos da escola, como os Laboratórios, os Clubes, as Salas de Estudo ou os Centros de Recursos”.

Neste aspecto, a formação de carácter universitário e pós-graduada vem estendendo os seus cursos para atender a cada vez mais públicos, adoptando novos formatos, como a modalidade de educação a distância, para atender a tal finalidade. Apoiada em ferramentas tecnológicas, como o computador, esta modalidade desenvolve-se, sobretudo, em ambientes virtuais de aprendizagem.

Tais apostas tecnológicas podem ser traduzidas em novas formas em que as universidades reconfiguram a formação de professores usando mão de uma modalidade já existente e em uso: a educação a distância. Para tanto, delineiam seus cursos distanciando-se das concepções de ensino mais tradicionais através da criação de novos ambientes de aprendizagem sustentados por um suporte teórico que eleva a condição dos participantes desse ambiente. Em suma, estimulam os sujeitos a serem “produtores colaborativos de conhecimento ao invés de simples consumidores de informações” (Sonneville, 2003, p.253).

Estes ambientes podem também servir para visar o desenvolvimento pessoal e profissional de professores ao dispor de tecnologias que são aplicáveis à educação, assim como também oferecer competências para gerar conhecimento no novo contexto. São ambientes mais flexíveis, dando ao formando a liberdade de estabelecer o seu próprio ritmo de estudo e de trabalho, com estudo autónomo, que detalharemos mais à frente, principalmente no que diz respeito a pessoas que moram em lugares distantes das instâncias formadoras e têm necessidade de actualização profissional ou de desenvolver cursos de formação permanente em cursos a distância. Este tipo de curso, via Internet, vem crescendo cada vez mais nos últimos anos e existe há cerca de dez anos, embora a EAD tenha um histórico de utilização de outras tecnologias educativas electrónicas anteriores, como a televisão e a rádio.

Pretende-se que estes ambientes quando aplicados em programas de formação dêem ao professor condições para analisar criticamente seu papel, perceber sua identidade e suas funções. Nesta direcção, Menezes (2005, p.91) defende:

“... a educação continuada em tecnologia pode contribuir para que a transposição didáctica, utilizando essas tecnologias, aconteça nas escolas a partir do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, bem como, para o entendimento das práticas de formação profissional e comprometimento desses educadores com a construção contínua da sua educação, buscando dar sentido e significado a sua prática pedagógica produzindo mudanças”.

Silva (2007, p.179) adopta a posição de que se deve fazer um maior investimento na preparação de formadores em TIC e em modalidade de formação a distância. Aponta ainda que a formação deve ser realizada em estreita ligação com a realidade das escolas e as necessidades da

prática profissional. Segundo a mesma autora, estas experiências devem valorizar as componentes de autoformação e de trabalho de grupo, fazendo uso das necessidades e preocupações dos professores como forma de as transformar em processos de desenvolvimento profissional. E arremata que não basta conferir aos professores o domínio das ferramentas, como também do conhecimento dos modos de usar estas ferramentas para promover a aprendizagem.

Quanto à formação contínua, Silva (2007) assume que este processo pode recorrer às TIC como forma de disponibilizar as condições necessárias para o desenvolvimento da formação a distância e propõe o estudo de dispositivos que existem mas não têm sido suficientemente explorados para auxiliar neste processo.

Pretende-se que esta formação se dê em estreita ligação com a realidade das escolas e as necessidades da prática profissional e deve valorizar as componentes de auto-formação e de trabalho de grupo. É perspectivada pela oferta de cursos pelos centros de formação e pelas instituições de ensino superior, por serem reconhecidas por utilizarem uma pedagogia adequadas às TIC.

O desafio deste tipo de formação enfrente nos dias actuais é mobilizar os professores para a aquisição e desenvolvimento de competências através de uma formação contínua adequada, fazendo uso das TIC no processo didáctico-pedagógico que altera as metodologias utilizadas. Como este não é um aspecto fácil de desenvolver, espera-se também que as entidades formadoras baseiem o seu método de ensino no formato de projecto, que permite desenvolver investigações centradas na realidade escolar e na comunidade. Para isso, podem promover o trabalho colaborativo em equipa, propor problemas, o desenvolvimento de planos de acção, fazer uso também de uma linguagem pluricultural e interdisciplinar, ser flexível e adequar-se às necessidades individuais dos professores.

Quanto ao perfil da formação básica em TIC para os professores ainda está em discussão, em debate, embora já haja o guia proposto pela UNESCO, publicada em 2008. No entanto, destaca-se aqui o que Alarcão (1997, p.6) defende como conhecimentos e competências a ser assumidas pelo professor:

- “Atitudes positivas, numa perspectiva de abertura à mudança, receptividade e aceitação das potencialidades das TIC, capacidade de adaptação ao novo papel do professor como mediador e orientador do conhecimento face aos alunos estimulando o trabalho em grupo;
- Promoção de valores fundamentais no uso das TIC, incluindo a atenção às questões de segurança/vigilância sobre a informação na Internet, as questões de direitos de autor e éticas relativas à utilização das TIC, etc;
- Competências de ensino genéricas sobre quando utilizar e como integrar as TIC nas diferentes fases do processo de ensino, partindo do planeamento até à avaliação e modo de usar as TIC para estimular as dinâmicas da escola;
- Competências para o ensino da disciplina/área curricular, incluindo o modo como integrar as TIC no curriculum, conhecer e avaliar o software educacional, como explorar os recursos existentes na escola, estar familiarizado com equipamento, estar atento às questões de segurança/vigilância sobre a informação na Internet, às questões de direitos de autor e éticas relativas à utilização das TIC, as questões relativas às condições de acessibilidade da Internet para públicos com necessidades especiais;
- Capacidades de manuseamento das ferramentas, incluindo software utilitário e de gestão pedagógica, em contexto educativo.

As potencialidades de formação nos ambientes *online* serão destacadas no próximo tópico sobre a Educação a distância e a nova modalidade de *e-learning* e, em seguida, as Comunidades de Aprendizagem, como forma de demonstrar o pensamento de muitos teóricos na compreensão que estas modalidades e âmbitos de aprendizagem podem proporcionar para o ensino e para a formação.

6. Educação a Distância (EAD)

Em vista do objecto desta investigação ser um cenário de uma experiência formativa em uma nova modalidade da educação a distância, exige-se algum esclarecimento sobre a percepção de teóricos sobre esta modalidade de ensino e sua nova apresentação. Como modalidade educativa, é necessário demarcar em tempos históricos e cenários socio-políticos, nos quais sujeitos, legislações e programas marcaram o seu desenvolvimento. Em seguida, se apresentará as representações sociais, características e modalidades emergentes e em uso.

6.1 Definições e breve retrospectiva histórica

Em seus mais de cem anos, a educação a distância tem como um dos marcos iniciais a criação da Correspondence School of Hebrew, em 1881, por William R. Harper. Gomes (2003) destaca ainda no seu estudo a opinião de teóricos sobre a necessidade de teorização na área que é bem recente e, portanto, a sua ausência justifica a carência de identidade desta área e a falta de ligação a um campo da educação que lhe ofertariam métodos, *media*, financiamento e apoio ao estudante. Mas reconhece que esse domínio da educação é complexo e que portanto deveria ser atravessada por uma multiplicidade de teorias.

Segundo Gomes (2003), a clarificação do conceito de educação a distância não é tarefa simples e que só vem a contribuir mais estudos na forma de livros, artigos, investigações e comunicações científicas para a clarificação do conceito.

Entre os aspectos intervenientes da formulação de definições de EaD citados da análise elaborada por Sauvé (1993), pesquisada por Gomes (2003), destaca-se que as definições estão intimamente articuladas com os contextos e sujeitos envolvidos, que há aspectos constantes como os que se referem às formas de comunicação, as distâncias temporais e/ou espaciais, uso dos *media* ou tecnologias, planeamento e organização; os conceitos estão associados às perspectivas de cada autor sobre educação, ensino e aprendizagem e o progressivo afastamento dos média de emissão na direcção de tecnologias mais interactivas.

Com base nos estudos de Trindade (2001), a mesma autora detectou a existência ainda da ambiguidade de perceber os termos Educação (ou Formação) a Distância nos diferentes contextos de aprendizagem. Relata também quando se deu a institucionalização do termo “distance education”, em 1982, na XII Conferência da International Council for Distance Education. O termo educação a distância teria aparecido pela primeira vez em 1892, em um catálogo da Universidade de Winsconsin (cf. Gomes, 2003)

Problematizando a designação “educação a distância”, Gomes (2003) cita Keegan (1996), um dos autores que mais se teria preocupado em clarificar o conceito de educação a distância e que acredita serem as separações entre o ensino e aprendizagem o mais crucial na definição da designação e não a separação geográfica entre alunos e professores, por muitos deles residirem em regiões metropolitanas.

Apresenta-se a seguir um quadro resumido e adaptado do estudo de Gomes (2003, p.39 a 58), onde a autora investigou diferentes concepções de educação a distância e explica que a existência

de tantas definições se justifica pelo surgimento de tecnologias com características inovadoras em relação às que a precederam.

Quadro 8 – Concepções de Educação a Distância²²

Autores	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Keegan (1993)	<ul style="list-style-type: none">• Inclui situações de contacto entre professores e alunos• Organização educacional com o papel de planeamento e preparação de materiais de estudo• Abertura à necessidade dos contactos entre os participantes ainda que ocasionais
Verduim & Clarck (1991)	<ul style="list-style-type: none">• Ter menos da metade do tempo do processo em encontros presenciais
Holmberg (1995)	<ul style="list-style-type: none">• Existência de comunicação não-contígua (não-presencial) entre a “organização de suporte” e os estudantes• Conteúdos de ensino com materiais pré-preparados• Comunicação unidireccional e bi-direccional entre a “organização de suporte” e os estudantes
Garrison e Shale (1987)	<ul style="list-style-type: none">• Contém separação física entre professor e alunos, mas pode haver contactos presenciais• Sessões de trabalho em grupo• “Transacção educacional” – relação educacional• Mediatização através de meios tecnológicos para a comunicação

Logo, ela não incorreu na tentativa de encontrar uma única definição de educação a distância mais abrangente, mas ressalta que qualquer definição tem que ser suficientemente flexível para adoptar as novas perspectivas que redefinem esta modalidade. Os modelos apresentados vão de pólos diferentes onde se concebe a distância total entre os intervenientes até à previsão de contactos presenciais. Incluem também a possibilidade de haver sessões de trabalho em grupo.

A mesma autora também levantou em seu estudo as teorias que tratam de educação a distância, captando na perspectiva dos autores citados abaixo, o conceito de distância, as características, condições, a posição do diálogo e dos meios de comunicação que as suas teorias definem ou defendem:

Quadro 9 – Teorias sobre o Ensino a Distância²³

	Teoria sobre o Ensino a Distância a partir das tendências neo-Fordianas
Peters (1988)	<ul style="list-style-type: none">• Estuda a perspectiva do ensino a distância com características neo-Fordianas• Ensino a distância como produto da sociedade industrial de quem comunga princípios, organização e valores• Elemento constitutivo: divisão de tarefas
	Teorias sobre o Ensino a Distância a partir dos aspectos: ensino a distância, autonomia, independência
Delling (1993)	<ul style="list-style-type: none">• Sistema multi-dimensional de processos de aprendizagem e de comunicação, apoiados por um meio artificial de comunicação• O estudante como foco do processo• Autonomia e independência• Subordinação do sistema às necessidades do estudante• Redução do papel do professor e das organizações educacionais• O papel da organização de suporte é facilitar o acesso à informação e documentação
Wedemeyer	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizagem não tradicional• Estudo independente• Visão de homem e da aprendizagem humanista

²² Com base nos estudos de Keegan (1993), Sauvé (1993) e dos próprios autores citados adaptado da dissertação de Gomes (2003, p.39 a 58).

²³ Com base nos estudos de Keegan (1986, 1993, 1996, 1999), Sauvé (1993) e dos próprios autores citados. Adaptado da dissertação de Gomes (2003, p.60 a 189).

	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizagem natural, idiossincrática, contínua e fundamental e não exclusiva dos ambientes escolares• A educação promotora do desenvolvimento do aprendiz autónomo e independente• Considera o preconceito pelo estudo fora da escola similar ao preconceito racial• O conceito de distância vai além da distância física (a mais irrelevante); engloba a distância social, cultural ou psicológica
M. Moore (1988)	<ul style="list-style-type: none">• Interesse pela complexa relação entre autonomia do aluno, a estrutura do curso e o diálogo• Diferencia distância espacial de distância comunicacional ou mental: distância transaccional• Distância transaccional: traduz-se a partir da maior ou menor rigidez da estrutura do curso e do maior ou menor nível de interacção entre estudantes e professores: quanto maior a distância maior a responsabilidade, autonomia e iniciativa do aluno• Autonomia (instrumental e emocional) do aluno: graus variáveis em diferentes situações; sugere um sujeito auto-determinado que busca auto-aprovação tendo possibilidade de tomar decisões quanto às componentes dos programas de aprendizagem• Independência do aluno: não constrangimentos espacio-temporais para a realização da aprendizagem• Pré-requisitos importantes: extensão do diálogo entre professor e aluno e a rigidez/flexibilidade da estrutura do programa de ensino• Diálogo: interacções entre o professor e o aluno, com determinada natureza e extensão – determinam a filosofia educacional do curso• Na ausência de capacidade autónoma do aluno sobre o percurso de aprendizagem, cabe ao programa de ensino e ao professor auxiliá-lo a chegar a essa condição• O conceito de distância é um fenómeno pedagógico e não simplesmente geográfico• Influência do meio na comunicação é significativa• Rigidez/Flexibilidade: desenho curricular incide na concepção e implementação dos programas a distância• Factores que condicionam o diálogo no curso e os programas: princípios filosóficos e pedagógicos, personalidades dos participantes, natureza do conteúdo, meios de comunicação disponíveis e o número de alunos
F. Saba (1990)	<ul style="list-style-type: none">• Conceito de “contiguidade virtual”• Analisa impactos dos sistemas integrados de telecomunicações nos diálogos e a estrutura que condiciona a distância transaccional própria da EaD• Importância da proximidade e do diálogo entre os intervenientes• Uso de meios tecnológicos de comunicação na comunicação professor-aluno não-contígua• Características principais dos sistemas integrados de telecomunicações para a garantia da “contiguidade virtual” entre professor-aluno: integração de diversos <i>media</i>, potencialidades de <i>multitasking</i> (diferentes <i>software</i>, multitarefas) e possibilidade de partilha e trabalho simultâneo sobre o mesmo <i>software</i>, o mesmo documento por todos.• Importância: otimizar e intensificar o diálogo entre os participantes do curso, dando condições de negociações e eliminar as consequências nefastas da separação física
Verduim & Clarck (1991)	<ul style="list-style-type: none">• Perspectiva tridimensional• Ponto de partida: a distância transaccional de M. Moore• Defende a necessidade de relacionar educação a distância com educação de adultos e educação convencional• Educação a distância: “todo e qualquer uso dos <i>media</i> para auto-estudo”• Partem de conceitos utilizados por Moore, como: “autonomia do aprendiz”, “diálogo” e “estrutura”• Dimensões da sua teoria: diálogo/suporte, estrutura/competência especializada e competência geral/autodeterminação.• Ao conceito de diálogo acentuam a ideia de apoio, de suporte ao estudante (diálogo/suporte)• Estrutura: “função do grau de formalidade de uma determinada área de conhecimento”, ou seja a natureza do domínio de conhecimento em causa exige ou não saberes especializados do aluno (estrutura/competência especializada)• Autonomia implica em orientar o próprio processo de aprendizagem que implica domínio de competências gerais de aprendizagem independentes do domínio de conhecimento em causa (competência geral/autodeterminação)• Possibilitam a grande diversidade de contextos de aprendizagem com características distintas, desconstruindo a existência de um contexto ideal de aprendizagem• Reconhece a existência de aprendizes com diferentes níveis de competências gerais ou específicas e necessidades distintas
Teorias da interacção e comunicação no ensino a distância	

B. Holmberg	<ul style="list-style-type: none">• Modelo de comunicação didáctica guiada para o desenvolvimento do sentimento de pertença e motivação nos alunos• Comunicação professor-aluno: diálogo orientado no sentido da aprendizagem em conversação real ou simulada• Conversação real: bidireccional, entre estudantes e tutores, de forma mediatizada síncrona ou assíncrona• Conversação simulada: indirecta, unidireccional, realiza-se conjuntamente com a apresentação das matérias em estudo, adopta a abordagem dos conteúdos, de modo personalizado, claro, com estilo coloquial mas com carácter didáctico• Defende uma abordagem de ensino mais personalizada, distante da que promove “anonimatos” no processo• Adopção de estilo “conversacional” nos contactos entre tutores e alunos, criando sentimentos de pertença e motivação nos estudantes• Aspectos importantes do processo de ensino a distancia: aprendizagem, ensino, organização e administração
J.A. Baath (1979)	<ul style="list-style-type: none">• Comunicação bidireccional na “educação por correspondência” (subtipo da educação a distância, caracterizada pela distância entre tutor e alunos, via correspondência postal)• Estudou situações tradicionais de correspondência postal (escrita e assíncrona) bidireccional e situações de comunicação bidireccional síncronas entre professor/tutores e alunos, e alunos entre si (inclui comunicações <i>online</i>, telefónica e encontros presenciais)• Estudou modelos dos quais considera aplicáveis à EaD os modelos de Skinner, Ausubel, Gagné e Egan, os quais apresentam ênfase na produção de materiais de ensino os modelos de Skinner, Rothkopf e Ausubel; os que incidem na comunicação: Bruner e Rogers• Considera que a EaD por correspondência pode ser encarada como protótipo de outras modalidades de EaD
D. Sewart	<ul style="list-style-type: none">• Reforça a importância dos sistemas e de um mediador ou tutor para adaptar as situações de ensino a distância às características dos estudantes• Ensino: matéria complexa – misto de disponibilização de conhecimento e informação e de processos de aconselhamento e de apoio• 2 abordagens na EaD: a centrada na instituição e nos materiais de ensino (subordinação do aluno aos materiais) e a centrada no estudante (atendimento das necessidades do aluno)• Grupo: “representa um potencial de interacção entre estudantes relativa aos conteúdos académicos e um padrão em relação ao qual o aluno individual pode confrontar-se, proporcionando-se um enquadramento favorável à aprendizagem” (Sewart, 1988, p.47, citada por Gomes, p.129)• O elemento humano é a forma de adaptar o sistema de EaD às necessidades de cada estudante
K. Smith (1988) <i>External studies</i>	<ul style="list-style-type: none">• Preconiza a utilização de material de estudo como forma de trabalho autónomo pelo aluno• Considera obrigatórios os contactos entre estudantes e pessoal da instituição de ensino e actividades de grupo• Modelo integrado Australiano – as instituições universitárias adoptam dois domínios: interno (on-campus) e externos (off-campus) e os professores ensinam alunos pertencentes a estes regimes• O processo deve ser individualizado, flexível e centrado no aluno• Organização de materiais para aprendizagem independente, com elementos de incentivo, contacto entre os alunos e os responsáveis pela instituição e trabalhos em grupo• O contacto entre professores e alunos servirá para superar ambiguidades, mal-entendidos e frustrações• Responsabilidade partilhada na EaD: os autores dos materiais de ensino e professores/tutores para apoiarem ou corrigirem trabalhos• Contribuição importante para os novos cenários de EaD, que possibilitam e asseguram, das novas tecnologias, o acesso das universidades convencionais à EaD com diminuição de custos
J.S. Daniel	<ul style="list-style-type: none">• Educação a distância: misto de actividades em que os alunos trabalham isoladamente (actividades independentes) e actividades em que têm contacto com outras pessoas (actividades interactivas)• Socialização e feedback: funções remetidas às actividades de interacção• A interactividade não precisa acontecer presencialmente e a independência ocorre em actividades em que não há interacção• Uma das funções da EaD para a aprendizagem é o equilíbrio entre interactividade e independência, com repercussões financeiras e de gestão

	<ul style="list-style-type: none"> • As actividades interactivas promovem um melhor desempenho dos alunos além da redução de custos • A função de feedback em relação ao desempenho é muito importante para os estudantes • Imposição de um ritmo de estudo/aprendizagem pré-determinado para o aluno a fim de garantir que o aluno complete o curso – onde ele recebe suas críticas
D.R. Garrison (1991) <i>Learner control</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Considera a EaD um “domínio particular do campo mais geral da educação” • Considera educação um tipo especial de aprendizagem em situações formais de ensino, onde ocorre a participação do professor-aluno • A interacção professor-aluno ocorre suportada por algum <i>media</i> de comunicação; é determinante para aprendizagens de elevado nível cognitivo • Paradigmas pertinentes à EaD: problemática de acesso à educação (pelos custos da forma “privada” de aprendizagem) e o conceito de “transacção educacional” • As evoluções tecnológicas têm causado impactos positivos quanto ao que se refere à natureza da comunicação professor-aluno e aluno-aluno • Centra a abordagem da EaD no conceito de “transacção educacional” e de “controlo” • Controlo: não deve ser estabelecido unilateralmente; está presente nas interrelações entre estudantes, professores e o conteúdo e na oportunidade consentida e capacidade do estudante intervir na tomada de decisões • Orientação do desenrolar de eventos: carácter colaborativo • Controlo do estudante: “oportunidade e capacidade de influenciar e orientar o decurso de eventos”

Fonseca (2000) destaca que Moore, um dos teóricos acima estudados por Gomes (2003), é o idealizador de uma das visões teóricas mais relevantes para a EAD, ao enfatizar a autonomia do aluno, conforme viu-se no quadro acima. Segundo Moore, a autonomia é o resultado do equilíbrio entre o grau de interacção entre professor-aluno e as respostas do curso às necessidades de cada aluno.

Oliveira & Oliveira (2005) definem EAD como uma modalidade de ensino diferente do ensino presencial, enquanto um sistema tecnológico informacional e comunicacional, do tipo bidireccional, que substitui a interacção que existe entre professor e aluno na sala de aula. Para a formação profissional e humana recorre a variados média. A EAD atinge também perspectivas culturais, sociopolíticas, económicas, tecnológicas e pedagógicas.

Oliveira & Oliveira (2005, p.150) consideram que esta modalidade de ensino pode contribuir significativamente para a consolidação de uma paradigma educacional baseado nas novas concepções de ensino-aprendizagem e por novas relações interpessoais. Acreditam também que poderá possibilitar a democratização do saber e a gestão do auto-aprendizado, assim como o compartilhar de informações, pesquisas e conhecimentos.

No trabalho da professora Gomes, os autores apresentados caracterizam as suas posições mediante as fases do desenvolvimento da EAD que encontram apoio num estudo similar que Fonseca fez (2000, p.498-499), que são:

- O ensino por correspondência – meados do século XIX, onde o suporte para a distribuição da informação era o material impresso.
- A Fase Analógica – cuja base é a radiodifusão – transição para a distribuição da informação através de cassetes de vídeo e áudio, difundida através da TV e da rádio.
- A Fase Digital – com base nas tecnologias de comunicação bidireccionais, no uso da informática e o uso de ambientes interactivos.

Nas duas primeiras fases, a busca é por abordagens que estabelecem comparação com o ensino presencial, enquanto que na fase actual, com as novas TIC, a distinção entre o que é educação presencial e a distância já não é tão clara (cf. Garrison, 1993, citado por Fonseca, 2000).

Nesta etapa, eles identificam que o fenómeno da descontinuidade entre professores e alunos dá lugar à mediatização.

Esta modalidade de ensino já utilizou desde meios impressos até à sua actual fase, onde adopta avançadas tecnologias electrónicas. Tem seu início marcado pelos estudos por correspondência, onde os meios de ensino eram o papel e tinta e com o passar do tempo, novas tecnologias educativas foram surgindo e sendo incorporadas, como a rádio, o cinema, a televisão e hoje, os computadores. Os computadores entram neste espaço justamente com a explosão e reconfigurações porque passou e tem passado o espaço web, assim como intensa utilização da Internet.

Actualmente, a EAD dispõe de muitos e variados suportes de transmissão de informação. Desta forma, concretiza princípios básicos, como o acesso igualitário à educação e à promoção de condições semelhantes às proporcionadas no ensino presencial (cf. Fonseca, 2000).

A natureza das novas TIC proporciona uma gradual substituição do paradigma behaviorista, baseado no ensino, pelo construtivista, centrado na aprendizagem, sob o qual se considera responder melhor às exigências do processo educativo. Deste modo, pode ser vista como uma modalidade educacional em íntima relação com tecnologias de ensino em evolução, tendo os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, docente e discentes, situados em locais e tempos diferentes.

Fonseca (2000) aponta ainda que muitas instituições promotoras da EAD sofreram transformações para adaptar o seu modelo de aprendizagem aos princípios construtivistas. A finalidade era “aliviar a estrutura logística, permitir uma melhor gestão dos recursos e dos meios disponibilizados pela evolução das novas tecnologias de informação e comunicação” (p.499).

No Brasil, a experiência foi dinamizada pelas empresas para actualização técnica e profissional (formação e treinamento) dos seus trabalhadores, meio mais rápido e com menos custos para atingir tais objectivos. Pretti (1996, citado por Oliveira & Oliveira, 2005) aponta que estas iniciativas eram pouco consolidadas e continuadas. Mas há algum tempo tem sido incorporada em espaços de educação formal, como em escolas e universidades em experiências de cooperação em pesquisa e produção de cursos a distância, dando origem às Universidades Virtuais.

Actualmente, cedendo às pressões de informatização dos espaços e qualificação continuada de seus trabalhadores, esta modalidade de formação é inserida no seio de instituições como organismos internacionais, secretarias de educação, universidades, centros de pesquisa e escolas, espaços de planeamento, implantação e avaliação das experiências associadas a este tema. As instituições de ensino presencial estão adoptando este regime como forma de atrair novos públicos.

A EAD em Portugal desponta nos anos 40 do século passado com o ensino por correspondência com a finalidade de fornecer formação técnica para prestação de serviços (cf. Fonseca, 2000). Nos anos 60, acompanha a vaga pela universalização do ensino e para minimizar as insuficiências do sistema educativo formal. Cria-se a tele-escola. Em 1974, dá-se o movimento de universalização do ensino universitário, sob a linha propedêutica e a Universidade Aberta surge no final da década de 80 daquele século. Com a assunção da Sociedade da Informação e a entrada de Portugal na Comunidade Europeia, novas e prementes exigências de formação, com vistas a “promoção do acesso à educação permanente de qualidade” vão acontecendo.

Fonseca (2000) afirma ainda que o panorama da EAD em Portugal é caracterizado pela diversidade de acções, com projectos desenvolvidos ao abrigo de programas comunitários e ainda

pela busca de qualidade e de credibilidade, sob uma perspectiva construtivista e com a adopção das novas TIC. Incluem ainda um elemento necessário ao desenvolvimento do potencial em Portugal, que é a investigação. Os domínios identificados por Fonseca (2000) nestas iniciativas são: entidades envolvidas (como instituições de ensino públicos e privados), o público-alvo (professores, militares, quadros de empresas, etc.), motivação (formação inicial, formação contínua, etc.), grau de escolaridade (do básico ao universitário e outros sem reconhecimento oficial) e origem geográfica (o país e o estrangeiro).

A educação a distância conta hoje com ambientes e dispositivos encontrados no espaço web que podem oferecer aquilo que esta modalidade de ensino se propõe: espaços de aprendizagem personalizados, onde cada pessoa pode aprender de acordo com as suas necessidades e ao seu próprio ritmo. A aprendizagem suportada pela *web* (*Web-Based Learning*) é, actualmente, para alguns autores, referência incontornável no discurso educativo. Mas consideram que só a presença ou adopção da tecnologia no percurso não garante uma educação de qualidade. Oliveira (2004) assume que qualquer tecnologia só é válida em educação quando estudantes e professores fazem com ela algo de útil, ou seja, quando, através dela e com ela, experimentam situações de aprendizagem significativa e constroem conhecimento.

Assim, uma questão que emerge do debate sobre o advento destas tecnologias de informação e comunicação é a possibilidade de estabelecimento de uma nova relação com o saber, com o conhecimento, que questione os fundamentos da *doxa* e que, conseqüentemente, promova alterações profundas do paradigma vigente, o da transmissão do conhecimento.

Oliveira (1997, citada por Oliveira, 2004) aponta como condições para os novos suportes de ensino para a EAD o fácil acesso a unidades de informação actualizada e relevante, o que pressupõe competências no domínio da alfabetização informacional; por outro lado, decorre da rapidez e instantaneidade em que esse acesso ocorre e, muito em particular, da eficácia das possibilidades de comunicação bilateral, síncrona ou assíncrona, textual, sonora ou visual, que estão disponíveis.

Apesar da promessa do *e-learning* e das reformas políticas para a educação e organização escolar propostas em vários países, o paradigma que sustenta a educação em todos esses anos, o racionalismo kantiano ainda não foi superado. A aprendizagem permaneceu compartimentada em salas de aulas, separadas em disciplinas, geográfica e temporalmente organizadas. As disciplinas têm horários e sequências fixas. A percepção usual é a consciência de que ainda estamos limitados pelo espaço físico e por distâncias. Alunos e professores precisam estar na escola para que a aprendizagem ocorra. Contudo, estes alunos continuam não sendo o foco do processo de ensino-aprendizagem. E permanecem submetidos às mesmas estratégias, sem diferenciação relativamente a estilo e ritmo da sua aprendizagem.

Fonseca (2000, p.501) aponta alguns problemas ou vulnerabilidades que esta modalidade enfrenta como:

- “Falta de enquadramento legislativo
- Falta de recepção das entidades empregadoras
- Preconceito contra o método
- Baixo nível de literacia tecnológica
- Falta de profissionais especializados para trabalhar na EAD
- Elevado investimento inicial, etc.”.

Aponta ainda que no país há “motivação, experiência, investigação” e o que falta são “políticas de desenvolvimento e uma sinergia entre entidades que possam ultrapassar as dificuldades iniciais e arrancar com projectos diversificados credíveis e de qualidade” (op. cit. p.501). Prevê ainda, com base em outros intervenientes, que os projectos de EAD poderiam surgir mantidos e proporcionados por universidades presenciais, o que se confirma nas experiências já em desenvolvimento como é o caso do objecto deste estudo.

Esta modalidade de ensino tem como novos desafios o de proporcionar e desenvolver uma aprendizagem aberta numa perspectiva de “educação ao longo da vida”, diante das pressões do mercado e o delinear de novas competências profissionais para os sujeitos do novo século.

Para muitos, tem sido a forma de atender às exigências e encontrar qualificações para fugir do desemprego e da nova exclusão social proporcionada pelo novo estágio da Sociedade da Informação: a info-exclusão e suas repercussões. Promotora de uma formação profissional actualizada e diversificada, é vista por alguns autores como alavanca poderosa que ajudará aos sectores sociedade, educação e política a ultrapassarem a actual crise educativa, cultural e civilizacional.

Distanciando-se da perspectiva tradicional de ensino onde o modelo incide na transmissão do conhecimento, o foco da educação a distância é a aprendizagem. Desta maneira, o foco do processo está na aprendizagem do aluno, considerado agente da construção do seu conhecimento. Os conceitos chave desta nova fase da educação a distância é a orientação para a cognição, ambiente construtivista e aprendizado cooperativo.

6.2 Sistemas de *e-learning*

A educação tem os seus espaços de ensino e formação ampliados com o advento das novas TIC, abrindo campos novos e amplos de possibilidades educativas, assim como a geração de ambientes que contribuem para um novo trajecto do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Romano (2007), em geral, as metodologias dos cursos de ensino a distância centram-se na informação ou concentram-se nas interacções. Desse modo, defende a autora que as metodologias de tais cursos devem tratar em conjunto e de forma equilibrada interacção e informação, e não privilegiar apenas um desses aspectos.

Actualmente, a educação a distância absorve e re-projecta para os seus fins os dispositivos disponíveis na nova cultura de comunicação digital, fazendo uso da Internet. Ao incorporar a tecnologia presente nos sistemas interactivos de comunicação, assume uma outra denominação: *e-learning*, modalidade de ensino electrónico na Internet ou aprendizagem em redes electrónicas. De todo o modo, utiliza a web para armazenagem dos conteúdos e acesso aos espaços de formação e ensino.

O termo *learning* origina-se do indo-europeu “leis” (Freire, 2001, citado por Okada, Santos e Okada, 2005, p.85) e significa trilha ou sulco na terra e que “to learn” significa “aumentar sua capacidade através da experiência ganha por seguir uma trilha ou disciplina” (p.85). Nos ambientes *online*, os *links* são estas trilhas de “saber”, trilhas da cognição, pois abrigam as palavras-chave da pesquisa feita pelo aluno. O *e-learning* adopta novas formas de estruturação do processo de

aquisição de saberes, pois busca desenvolver-se em ambientes construtivistas, orientadas para a cognição e para o aprendizado cooperativo.

A flexibilidade dessa proposta em volta das propostas de ensino e com a aderência das tecnologias dos sistemas interactivos de comunicação, favorece a interacção docente-discentes e discentes-discentes separados por grandes distâncias. Quanto às formas de comunicação, pode ocorrer no formato assíncrono, que permite um aprendizado auto-planeado, garantindo agendas flexíveis, ou síncrono, quando sujeito a marcação de encontros com horários e/ou data fixadas pelos participantes. Este modelo tem como características aspectos como autonomia e liberdade que dão aos aprendentes e docentes locais e tempo dedicados à busca de materiais do curso, assim como outros recursos e programas.

Como no ensino presencial, não se perde de vista a importância com a organização dos cursos, dos conteúdos, da escolha criteriosa das estratégias de aprendizagem, que devem atentar para os aspectos pedagógicos, tecnológicos, organizacionais e institucionais, entre outros.

Ressalta-se a importância que assume o meio em ambientes de EaD, uma vez que o design da plataforma onde será desenvolvido assim como a tecnologia adoptada poderão delimitar a metodologia e até criar restrições para a participação dos intervenientes. É necessária atenção sobre metodologia e estratégias de carácter pedagógico.

Lucena e Fuks (2000) discriminam aspectos a ser levados em consideração no desenvolvimento de cursos *online*. Assim, quanto aos aspectos organizacionais, a preparação e o planeamento de um curso para ser ministrado em ambientes *online* exigem um período de tempo muito maior do que a preparação de um curso convencional, além de um suporte permanente do curso. Quanto aos aspectos institucionais, as práticas institucionais são delimitadoras para o desenvolvimento de um curso a distância.

A iniciativa na implantação de um curso de *e-learning*, conforme Lucena e Fuks (2000) pode ser tanto de iniciativa de um professor ou de um grupo de professores, quanto de iniciativa organizacional, ou seja, de uma instituição. E quando a iniciativa é institucional, há que se fazer um planeamento mais pormenorizado de todas as acções a serem implementadas.

Outro aspecto para o qual Lucena e Fuks (2000) chamam a atenção é a composição da equipa para a implantação de *e-learning* que, para eles, deve ser multidisciplinar, pois a implantação exige um trabalho conjunto de um elenco de profissionais de vários ramos de actividade, passando por talentos ligados à televisão e ao cinema, por professores, até aos efectivamente envolvidos em computação.

Entre os problemas operacionais que estes autores destacam e que os planeadores do curso enfrentam, está a limitação de acesso, a ausência de participantes e os problemas de comunicação. Quanto aos problemas institucionais, devem atentar para a falta de tempo, o apoio intermitente e a falta de planeamento estratégico da própria instituição, e sobre as precauções a serem tomadas pelos planeadores quanto ao fluxo de comunicação, para não haver excesso de informação, de dados que atrapalhem o desenvolvimento do curso.

Lucena e Fuks (2000, p.60-61) apontam alguns critérios gerais que devem ser atendidos na construção de cursos na web:

- “Objectivismo: a informação no mundo exterior é independente da mente e pode ser caracterizada em termos objectivos, para ser transmitida e comunicada do professor para o aluno. O conteúdo é eminente organizado pelo professor para ser apresentado ao aluno. O controle das actividades de aprendizagem é centrado no conteúdo.
- Construtivismo: cada aluno constrói individualmente uma representação de conhecimento própria, interna e pessoal, que é indexada por sua experiência particular. É necessário projectar várias maneiras de o aluno sintetizar, organizar e reestruturar a informação. O controle das actividades de aprendizagem é centrado no estudante. Os próprios aprendizes seleccionam e dão sequência às actividades educacionais, criando suas próprias oportunidades de educação.”

As fontes de pesquisa são vastíssimas pois não se detêm mais apenas no livro e no professor. O aluno tem à sua disposição um vasto espaço onde pode consultar desde bibliotecas, museus, enciclopédias virtuais, sites de faculdades e de organismos internacionais com tradição em divulgação de resultados de pesquisas científicas. Além de manipularem informações em formato dinâmico, podem ainda contribuir com a construção de conceitos, temas em sítios que permitem a colaboração pública na contínua actualização de seus dados, como as wikis.

E sobre a interface do curso, apontam (op. cit., p.129) as seguintes funcionalidades ou ferramentas que deve apresentar:

- “Informações gerais sobre o curso: que poderão sempre ser consultadas pelo aprendiz
- Conteúdo
- Metodologia a ser empregada
- Avaliação deve ser explicitada
- Ferramentas à disposição do aluno
- Mensagens aos docentes: possibilita a comunicação do aprendiz, através do correio electrónico interno do ambiente. Serviço alternativo para tirar dúvidas ou comunicar-se com o professor
- Grupo de discussão: possibilita a criação de um fórum de discussão entre os participantes do curso.
- Avisos sobre o curso
- Agenda de eventos”

Assim, esta modalidade de ensino vem conseguindo proporcionar oportunidades de desenvolvimento de experiências de aprendizagem cooperativa, e o ambiente tem também uma natureza mais participativa, embora esta esteja condicionada às ferramentas de comunicação disponibilizadas aos alunos pela plataforma do curso.

Estes autores informam que a interacção do estudante com o curso desenvolvida em plataformas fechadas, geralmente exige o nome e uma senha para os participantes e utilizam recursos de comunicação electrónica. Nesse espaço, acreditam que devem ser dadas oportunidades ao aluno para que ele assimile o conteúdo do curso e faça progressos em um ritmo próprio, usando referências na web, acompanhando programas e textos fundamentais, vendo as apresentações dos slides em powerpoint, disponibilizados na plataforma ou em ambiente a informar aos alunos.

Ao professor, para se interligar ao sistema, também cabe a utilização de uma senha para se comunicar electronicamente, actualizar conteúdo, atribuir tarefas aos estudantes e monitorar o progresso dos alunos. Quanto aos seus métodos de ensino, estes autores admitem que podem ser diversos e aplicáveis ao ensino baseado na web (2000, p. 61-2):

- “Disseminação: propósito de distribuir a informação. Apresentação da informação sobre o curso. Organização de home page com endereços (links) de outras home pages recomendadas. Transcrição de comunicação entre alunos. Repete o ensino tradicional.
- Facilitação: propósito de dar apoio e assistência ao estudante: ambientes MUD. Grupos e listas de discussão. Chats, que têm um papel fundamental.

- Colaboração interna no grupo: trabalho cooperativo entre alunos através dos mecanismos de comunicação disponíveis.
- Colaboração externa: interacção com agentes e com comunidades do conhecimento, externos ao curso, como um todo.
- Desenvolvimento gerativo – elaboração de conteúdos: envolve assimilação e síntese das informações adquiridas e organização de conteúdo; é o desenvolvimento pelos alunos, de homes pages originais sobre determinados pontos que passam a ser incorporados ao conteúdo do curso.
- Desempenho dos papéis: são atribuídas responsabilidades a um grupo de pessoas. A partir desses papéis, simula-se uma situação onde eles são desempenhados.
- Actividades específicas.
- Publicação de informações: fornecerão informação sobre o curso – programa, textos associados às aulas, matrículas, etc.
- Fornecimento de referências: informação de leituras suplementares.
- Fóruns: discussão entre alunos e professores.
- Fornecimento de artigos em HTML.
- Fornecimento de textos digitais.
- Publicação de projectos: com o fim de partilhar experiências.

Sobre o processo eles discorrem que através destes mecanismos de comunicação, logo no início do curso, ocorre a apresentação entre os aprendizes e os seus colegas, devendo passar a dialogar diariamente, expressando críticas e comentários através das contribuições ao fórum. Com isso, aumentam a sua percepção sobre o ambiente. Também ressaltam que a natureza do curso determina como a interacção entre os participantes irá ocorrer, se ocorrerá através de horários pré-determinados de atendimento pela Internet, com horários pré-determinados de atendimento arbitrário (qualquer horário), via interacção aluno-aluno e com possibilidades de retorno constante do aluno.

Por serem cursos executados à distância (seja totalmente à distância, em formato síncrono ou assíncrono – *e-learning*, ou em modalidades mistas, denominadas de *blended-learning*), ao aluno é exigido algumas competências e obrigações que condicionam o seu desempenho, com uma maior autonomia e dedicação, assim como uma gerência do tempo em torno dos objectivos de aprendizagem. Estes precisam ir ambientando-se progressivamente ao novo ambiente de estudo, à sua metodologia e às ferramentas que englobam no seu período de adaptação que não se dá nem espontaneamente e nem imediatamente.

No contexto da formação a distância *online*, duas teorias assumem particular importância: a “Teoria da Distância Transaccional” (Moore) e a “Teoria da Reintegração” (Keegan, 1996), acima tratados. Vandergrift (2002, citado por Loureiro et al, 2007, p.107) ressalta que mais do que geográfica, a distância na comunicação *online* é a razão de erros interpretativos, por incorrecções na análise do discurso escrito. Nesse sentido, ambos os autores defendem que se deve definir como será a organização precisa e exacta das sessões, buscando antever os problemas comunicacionais das transacções que ocorrem no diálogo professor/aprendente ou formador/formando e na estrutura do curso, devendo encontrar-se soluções viáveis para os ultrapassar.

Para evitar aquilo que se designa por *distância transaccional*, uma espécie de comunicação unidireccional, as experiências de e-learning devem encontrar uma forma de equilibrar a comunicação assíncrona com a comunicação síncrona. Esse equilíbrio é possível quando os grupos têm noção das competências e tarefas a serem desenvolvidas nos espaços de discussão, ora de maneira assíncrona ora de maneira síncrona, como nos espaços de bate-papo, onde a comunicação se dá em tempo real e os participantes podem chegar a resultados mais imediatos.

A comunicação assíncrona reflecte o desenho das interacções entre todos os participantes do curso. O fluxo de informação disponibilizado nos fóruns ou demais espaços de comunicação colectiva

devem revelar o desenvolvimento e o progressivo trabalho dos grupos em torno de um determinado problema, com as ideias sendo mantidas activas por períodos e revisadas de formas novas mais adiante.

Por isso, o aluno terá que ler diariamente as mensagens (via texto, áudio, imagem) disponibilizadas pelo docente e colegas do curso, como forma de acompanhar as discussões e delas participar e colaborar, assim como tendo percepção das árvores cognitivas que vão sendo tecidas. Em cursos desta natureza, o estudante convive com um espaço de liberdade, onde pode e deve discutir as ideias, propostas, estratégias, recursos, programas, problemas, cooperativamente com seus pares, colegas e professores. Por isso, sua aprendizagem é activa, o seu papel é activo e independente, conforme consideram Lucena e Fuks (2000).

Portanto, o aluno terá que aceder ao programa e participar activa e regularmente, interagindo com todos os participantes. Deste modo, ele verifica diariamente os “posts” (comentários) dos outros participantes, acompanha a evolução das discussões e pode lançar outras questões problematizadoras que alimentem a discussão. Este percurso do aluno expresso na sua interacção com o ambiente *online* de aprendizagem dá mostras do seu desempenho durante o curso de e-learning e dá indicações sobre o sucesso ou não na sua aprendizagem. Destaca-se que, neste processo, um aspecto a ter em conta é que o aluno deve proceder a uma auto-organização muito equilibrada entre seus afazeres quotidianos e as actividades do curso para não ver-se tendo uma dessas áreas negligenciadas.

Os ambientes educativos na EAD atendem múltiplos níveis e múltiplas e diferentes velocidades de aprendizagem dos aprendentes, quanto ao acesso a conteúdos e o desenvolvimento das actividades durante o curso. Aqueles que se atrasam podem ter a sensação de falta de coerência geral, o que exige dos docentes e demais alunos habilidade na interacção e discussão dos temas.

Sem a necessária atenção do docente sobre o percurso dos aprendentes, pode haver repercussões negativas como as apontadas a seguir (Lucena e Fuks, 2000:56):

- “Isolamento e perda de referenciais, caso o ‘facilitador’ do ensino não o envolva no curso.
- Sobrecarga de informações. O início do curso deve ser leve. Grande quantidade de informações, podem levar os alunos a se sentirem perdidos no ‘ciberespaço’.
- Trabalhar em ambiente povoado por múltiplas mídias: sensação de saturação e fadiga causadas pelo fluxo contínuo de informação. Soluções para dar apoio ao aprendiz contra o fenómeno de perdido no hiperespaço devem ser incorporadas no curso”.

A actuação do aluno no ambiente de aprendizagem é um item que pode servir para a avaliação. Esta avaliação pode ser repartida, tendo a colaboração e olhares dos outros intervenientes do processo. Ou seja, não sobressai o olhar do professor na avaliação. Esta actuação pode ser avaliada pela sua participação no grupo, pela avaliação que ele faz das mensagens dos outros participantes e pela partilha de novos dados. Para tanto, o aluno tem que estar familiarizado com a tecnologia utilizada no curso, com as muitas utilidades da plataforma e demais ambientes utilizados, conectar-se e usar os programas sugeridos, assim como explorar os recursos que possam contribuir para o seu desenvolvimento. Segundo Lucena & Fuks (2000, p.87), o aprendente deve ter iniciativa nessa exploração, auxiliar os colegas, colaborar com o instrutor, saber organizar os assuntos do curso, entender muito bem o processo de auto-avaliação e o de avaliação do grupo.

Loureiro et al (2007) levantam um problema muito comum, mas que se revela profundo. Trata-se de um aspecto envolvendo a construção de materiais de ensino pelos autores para um

determinado curso. O que acontece é que por vezes desenvolvem níveis muito avançados de compreensão do discurso académico e perdem de vista aquilo que os estudantes ignoram no início do curso. O resultado é a desmotivação por parte dos estudantes por não compreenderem os materiais disponibilizados. Estes autores também alertam para as estratégias que podem oferecer pouca interactividade assim como a socialização/ambientação de estudantes que tiveram educação prévia em um idioma e/ou em uma cultura diferentes. Para que o aproveitamento do curso seja satisfatório é importante determinar quais são os conhecimentos prévios do grupo ao qual é destinado o curso, quais são os níveis de compreensão e conhecimento alcançados em relação a uma determinada área e quais são os objectivos que se pretende alcançar.

Romano (2007, p. 324-325) informa que os propósitos do curso precisam estar claros, oferecer ao estudante um panorama global dos problemas a partir dos quais se organiza o estudo, mostrar com clareza a estrutura do curso, a fundamentação da proposta escolhida, os eixos que organizam os diferentes temas, a localização da matéria no plano de estudo e as relações verticais e horizontais com outras matérias e com os conhecimentos prévios que o aluno possa ter.

Esta autora (idem, p.325) realça que os materiais de curso deverão ser concebidos de forma a estimular os alunos a desempenhar um papel activo em sua própria aprendizagem. Ela alerta que a qualidade dos materiais é uma das condições para criar boas explicações, levantar perguntas autênticas mais do que respostas contundentes, revelar contradições ou paradoxos, abrir e não concretizar ideias abstractas e relacionar os conteúdos do curso com a experiência real dos alunos. Quando as actividades buscam aplicar conceitos teóricos à prática, as respostas adquirem relevância.

Deste modo, do resultado dessas discussões, o docente é capaz de perceber o ganho intelectual que o aprendente demonstra, o amadurecimento gradual das ideias, que podem ser corrigidas no processo, pois o docente verá o que o aluno é capaz de fazer com a informação, desde partilhar a fazer uso dela de diferentes maneiras.

O papel do docente nesse ambiente é o de fornecer directrizes desde o início do programa, das disciplinas, de conduzir as discussões, observar o encaminhamento das ideias, corrigir processos, sugerir recursos e estimular as discussões, colocando novas questões, caso seja necessário. Na verdade, o professor assume outros papéis que não são usuais na educação presencial tradicional, como o de:

- Facilitador
- Tutor
- Provocador de participação
- Estipular metas
- Estar actualizado quanto a recursos disponíveis
- Fonte de ajuda aos alunos
- Ter iniciativa
- Encorajar uma participação activa dos alunos
- Ajudar na formação do grupo, na designação de responsabilidade
- Avaliar

Especificamente para trabalhar em ambientes de educação *online*, Vani M. Kenski, directora da Associação Brasileira de Educação a Distância, defende três características que deve ter o profissional para trabalhar nesta área: dominar a tecnologia, compreender metodologia para ensino a distância e saber comunicar-se com os alunos.

Afastando-se do papel de transmissor/doador de conteúdos, em ambientes de *e-learning*, o docente precisa evitar dar aulas e direccionar as discussões. Seu papel é de moderador, estimulador destas. Contudo, todos os aspectos inerentes ao desenvolvimento do curso devem estar bem explícitos aos participantes.

Responsável pela moderação dos espaços e das estratégias de aprendizagem, cabe ao docente coordenar sem direccionar, estimular as interacções entre os participantes. Lucena e Fucks (2000) lançam uma questão muito pertinente para discussão que este texto resgata em torno da aprendizagem, dos sujeitos nela envolvidos, estratégias e repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional. Deste modo, questionam os limites da acção da docência no processo de ensino-aprendizagem, onde o aluno deve desenvolver um livre percurso. Para tanto, questionam até onde o docente pode e deve controlar o processo.

Tavares e Brzezinski (2001) compõem o perfil do mediador, na definição do processo de aprendizagem, como aquele que tem a liberdade de definir o conjunto de tarefas a serem realizadas, a estratégia de execução das tarefas, os métodos e técnicas que serão usados no desenvolvimento de cada tarefa e as ferramentas que vão automatizar o processo. Cada mediador tem formas próprias de avaliação e acompanhamento. São as suas estratégias de acompanhamento, que devem servir para identificar falhas no processo, além de motivar os aprendizes no desenvolvimento das actividades planeadas.

O especialista deve buscar colocar o material sobre o objecto de estudo à disposição da comunidade. Segundo Moran (1998), o papel do professor como gerenciador de aprendizagem em lista de discussão, fóruns e chats é fundamental, representando uma mudança em relação às atribuições que o professor estava acostumado a desempenhar em sala de aula.

Lucena & Fuks (2000, p.97) destacam ainda que é função dos que organizam um curso observar se os cursos e métodos que estão sendo aplicados estimulam todas as formas conhecidas de aprendizagem e perceber estes tipos de aprendizagem. Donald Norman (1998, citado por Lucena & Fuks, 2000, p.98) considera que, para entender alguma coisa, é necessário lidar com ela, interagir com o que está aprendendo. Para isso, propõe um modelo que tem três aspectos: adição gradual de informação, reestruturação e sintonia.

Por fim, estes mesmos autores vão tecendo considerações sobre este modelo ou modalidade de ensino, cuja premissa é que o conhecimento reside no aprendiz na forma de uma rede semântica: uma teia de ideias e conceitos interconectados. A aprendizagem, no interior desse processo, ocorre quando o aprendiz adquire nova informação e integra esta informação na sua estrutura de conhecimento. Sabemos que aprendemos quando conseguimos explicar de maneira simplificada o que entendemos.

Sobre a aquisição de significados pelos participantes, estes autores admitem que em algum momento do processo de aprendizagem a informação deixa de ser um dado novo e ganha significado. Tal momento ocorre quando as palavras, as coisas começam a fazer sentido e a “entrar nos lugares”, quando elas passam a exibir um nível que pode ser descrito. Para que isso aconteça, os aprendizes devem ser capazes de detectar uma estrutura nos conteúdos.

Segundo Lucena & Fuks (2000), passa a fazer parte do debate em torno da aprendizagem nos novos ambientes de EDA o conceito de Aprendizagem Flexível, que foca a aprendizagem centrada no usuário, aproveita a maior variedade de estilos e padrões de aprendizagem e pode experimentar-

se várias formas simultâneas. A flexibilidade liga-se ao facto de que o aprendiz tem a escolha do local, tempo e meio e, ao valorizar a iniciativa do aprendiz, a aprendizagem se transforma em uma questão de exploração e descoberta.

Outro aspecto quanto ao processo, tempo e aos ambientes onde este se realizará é que grande parte do trabalho é realizado fisicamente longe dos olhos do professor, realizando-se em outros espaços, como a casa, o trabalho, casa de outros colegas, bibliotecas, bares, etc. Por isso, também a questão da motivação em cursos à distância é um aspecto muito importante.

Um estudo interessante sobre a motivação é o modelo de Malone (citado por Lucena & Fuks (2000, 83), que se detém sobre a aprendizagem. Malone analisou os jogos de computadores que são muito cativantes e testou se os mesmos interesses podem ser usados para motivar o aprendiz. Destacou os seguintes factores motivadores nesses programas:

- “Desafio: proporcionado por objectivos explícitos e por resultados difíceis de prever.
- Fantasia: envolve a imersão do aprendiz num ambiente interessante que o convida ao envolvimento (tanto em um ambiente de aventura quanto em um ambiente próximo a realidade).
- Curiosidade: está mais relacionada à motivação intrínseca e é directamente relevante para o *e-learning* uma vez que a web concentra muitos e variados recursos.”

Lucena & Fuks (2000, p. 83) identificam alguns autores que teorizam sobre aprendizagem em ambientes informáticos.

Quadro 10 – Teorias e respectivo teórico sobre aprendizagens em ambientes informáticos

Teóricos	Teoria	Descrição
Lunefeld	Teoria híbrida, que envolve conceitos de extracção (colecta de informação) e imersão (envolvimento em uma realidade virtual).	Enfoque para aprendizagem que busca um equilíbrio entre extracção e imersão. Os aprendizes extraem informações adquirindo novos conhecimentos e se engajam num diálogo de imersão no conteúdo do curso e na interacção com os colegas.
Arnold	Teoria na qual as pessoas devem passar por períodos que ele chama de <i>closure</i> e <i>return</i> (<i>closure</i> fechamento/estudo; <i>return</i> , vida e pulsação/troca) simultaneamente.	Pessoas presas a actividades de <i>return</i> , que fazem <i>brainstorming</i> , mas não estudam nem buscam referências, a produtividade será baixa. O contrário não é melhor. Pessoas fixas em actividades de <i>closure</i> , querem saber sobre tudo e lêem muito, não têm o <i>return</i> , não têm o retorno.
Keller e Susuki	Modelo de ARCS, que fornece dimensões para determinar porque a aprendizagem em ambientes virtuais pode ser motivadora.	Este modelo considera quatro factores de motivação para o aprendiz. Atenção – facilmente atraída no ambiente web pela imensidão e diversidade de informação disponível assim como interface interactiva com design adoptando recursos multimédia. Manter a atenção num único ponto é mais difícil diante do apelo da navegação em outras janelas. Relevância – a percepção da utilidade para os objectivos de longo prazo. Pode estar relacionada a motivadores extrínsecos (conseguir um emprego) ou motivador intrínseco (vontade pessoal de aprender a manusear determinada tecnologia porque se pretende publicar umas fotos). Confiança e satisfação – percepção do

		estudante quanto à sua capacidade de ter sucesso a partir dos resultados obtidos. Actuam mais sobre a persistência na realização das tarefas ao longo do tempo do que na interacção com tarefas momento a momento.
--	--	--

Com base no construtivismo, busca-se nesta teoria o que ela ressalta sobre o aumento do potencial de interacção em grupo, pois a natureza das tarefas se torna mais complexa e gerada pelo aprendiz. A amplitude e extensão do usuário com a informação aumentam na medida em que o usuário recebe mais liberdade para navegar, ter acesso e manipular dados usando ferramentas cognitivas e metacognitivas.

A avaliação, como já se referiu acima, pode dar-se sobre a participação e a qualidade das contribuições, a análise dos aprendizes em tarefas cooperativas e em projectos de grupo. Como forma de facilitar o acompanhamento dos alunos e ter outras expectativas e elementos de avaliação, é recomendável dividir os elementos do curso em grupos menores. Para além de colaborar e estimular a comunicação dentro do curso, o docente deve promover a avaliação do curso pelos alunos, assim como do seu desempenho, do grupo e dele próprio. É claro que deve sempre atentar-se no respeito e moderação nos comentários.

Sem precisar dar respostas prontas ou elaboradas por outros, o aluno é posto diante de situações onde o pensamento crítico e criativo pode ser livremente desenvolvido e diante de novos desafios e novas propostas educativas, é estimulado a questionar regras, exercitar a observação, correr riscos, desenvolver novos papéis e novas formas de relação com os colegas.

Silva (2003) chamam a atenção para o detalhe da percepção, que permite aos aprendizes compreenderem as actividades de outros e também a ajustarem as suas próprias actividades através da reflexão sobre os resultados alcançados. Cada participante deve ter a percepção do que é fundamental para dispor as actividades de uma comunidade. É por isso que, durante os processos de interacção entre aprendizes e mediadores, acontece a auto-regulação da comunidade, para garantir que as contribuições individuais sejam relevantes para as actividades do grupo, através da avaliação das acções de cada aprendiz em relação ao progresso e às metas da sua comunidade.

O aspecto da percepção dos aprendizes ganha apoio em abordagens como a do feedback compartilhado que, para Togneri et al (2002), consiste em colectar, analisar e apresentar à comunidade informações sobre as actividades individuais dos aprendentes, dentro do espaço de trabalho compartilhado, transmitindo um senso de actualização contínua das acções individuais e do progresso global daquela comunidade. Deste modo, os aprendentes estão comunicando suas actividades a outros, reflectindo sobre suas acções e permitindo que os demais possam fazer comentários sobre elas e observar as consequências das acções efectuadas. O feedback não é da responsabilidade única e exclusiva do professor, embora como especialista possa oferecer uma posição mais segura sobre o andamento das actividades. Segundo Gutwin (citado por Togneri et al, 2002, e por Silva, 2003), um espaço de trabalho, também chamado de workspace compartilhado, é um espaço físico onde as pessoas podem empreender alguma actividade juntas.

Na interacção com os demais participantes da experiência educativa, o aprendizado colaborativo é outra contribuição dessa modalidade para a formação do sujeito. Em substituição da tradicional competição que existe no espaço escolar, nesta modalidade pretende-se que os alunos

dispostos em grupos colaborem entre si para a consecução de objectivos comuns numa experiência partilhada de aprendizagem.

Há hoje um intenso esforço de pesquisa e de desenvolvimento para dar suporte às diversas interacções, à cooperação e ao compartilhamento de artefactos (construções entre membros de um grupo). A Aprendizagem Cooperativa Apoiada por Computador (do inglês CSCL – Computer Supported Cooperative Learning), considerada como subárea do Trabalho Cooperativo Apoiado por Computador (do inglês: CSCW – Computer Supported Cooperative Work), surgiu com a finalidade de proporcionar um ambiente cooperativo, centrado na aprendizagem e deu origem a diversos ambientes que apoiam os processos de aprendizagem promovidos através de esforços colaborativos. A aprendizagem cooperativa é uma técnica com a qual os aprendizes se ajudam nos processos de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor (mediador), visando adquirir conhecimento sobre um dado objecto (cf. Smyser, 1993, citado por Silva, 2003).

Contudo há confusões e controvérsias na utilização dos termos “colaboração” e “cooperação”. John Myers (1991, citado por Silva, 2003) aponta as definições no dicionário da palavra “colaboração”, derivadas de sua origem no latim, que se foca no processo de “trabalhar junto”; a palavra “cooperação” foca o produto de tal trabalho. Suas origens são, portanto, visíveis no quadro a seguir:

Quadro 11 – Distribuição das Linhas, teóricos e características por tipo de aprendizagem

Tipo	Linhas	Teóricos e características
Aprendizagem cooperativa	Americana	John Dewey (natureza social da aprendizagem) e Kurt Lewin (trabalho na dinâmica do grupo)
Aprendizagem colaborativa	Britânica	Baseado no trabalho de professores ingleses que exploram maneiras de ajudar os estudantes a responder, fazendo análise, desempenhando um papel mais activo na sua própria aprendizagem

Assim, a cooperação incorpora uma complexidade adicional na implementação de desenvolvimento de ambientes de aprendizagem. Segundo Piaget, citado por Maçada & Tijiboy (1988, citado por Silva, 2003), cooperação é definida como “co-operação e se caracteriza pela coordenação de pontos de vista diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade e pela existência de regras autónomas de conduta, fundamentadas no respeito mútuo” (Silva, 2003).

A cooperação real exige as seguintes condições, segundo estes autores: existência de uma escala comum de valores, conservação da escala de valores e existência de uma reciprocidade na interacção. E, ainda segundo estes autores, para que a cooperação ocorra de uma forma efectiva em comunidades de aprendizagem, é necessário:

- 1) Que as pessoas partilhem informações, podendo, inclusive, modificar partes diferentes do mesmo artefacto;
- 2) Que exista coordenação das actividades;
- 3) Que os aprendizes tenham percepção sobre as alterações de outros aprendizes e
- 4) Que os recursos intelectuais comuns de aprendizagem possam ser registados e compartilhados por outras comunidades.

A aprendizagem colaborativa é baseada num modelo orientado para o aluno e o grupo, promovendo a sua participação dinâmica nas actividades e na definição dos objectivos comuns ao grupo. Como referem Harasim et al (1997, p.150-151, citados por Dias, 2007), os processos de conversação sob múltiplas perspectivas e argumentação que ocorrem nos grupos de aprendizagem colaborativa, podem explicar porque é que este modelo de aprendizagem promove um maior desenvolvimento cognitivo do que é realizado em trabalho individual pelos mesmos indivíduos.

“Colaboração é essencialmente uma abordagem em que grupos de estudantes trabalham juntos para resolver um problema comum ou completar uma tarefa comum ou completar uma tarefa com objectivo comum. A aprendizagem por experiências inclui o uso de actividades de aprendizagem como resolução de problemas, investigação e projectos. Por auto-avaliação, se entende a reflexão não apenas na aprendizagem por si, mas também nos processos usados durante essa aprendizagem” (Eichler e Del Pino, 2006, p.10).

Segundo Romano (2007, p.322), esta abordagem é uma transição de um sistema contínuo e controlado, centrado no professor, para um sistema centrado no estudante onde o professor e os estudantes compartilham a autoridade e o controle da aprendizagem. Esta autora defende que esta aprendizagem precisa ser vista como uma filosofia pessoal, e não apenas como uma técnica de sala de aula, pois todos compartilham da autoridade e a responsabilidade das acções é repartida entre os membros do grupo. A premissa subjacente à aprendizagem colaborativa é baseada no consenso da cooperação dos membros do grupo, e não na competição entre os indivíduos.

A colaboração é considerada uma filosofia da interacção e do modo de vida pessoal onde os indivíduos são responsáveis pelas suas acções, incluindo o aprender e respeitando as habilidades e as contribuições dos seus colaboradores. Romano (2007, p.320) acirra a discussão pontuando a percepção que tem de cada modelo. No modelo cooperativo, “o professor mantém o controle completo da classe, mesmo que os estudantes trabalhem nos grupos para realizarem os objectivos de um curso”. No modelo colaborativo, “o grupo poderia assumir total responsabilidade para responder à pergunta”. Esta autora descreve o percurso do conhecimento, ligando aprendizagem colaborativa à teoria do construtivismo.

“O conhecimento é descoberto por estudantes e transformado em conceitos que podem se relacionar com o estudante. O conhecimento é então reconstruído e expandido para novas experiências de aprendizagem. Aprender consiste na participação activa pelo estudante contra a aceitação passiva da informação apresentada por um especialista. O aprendizado ocorre com as transacções e o diálogo entre os estudantes e entre a escola e os estudantes, em um ajuste social. Os estudantes aprendem a compreender e apreciar perspectivas diferentes com um diálogo com seus colaboradores” (Romano, 2007, p.321).

A aprendizagem colaborativa retira a responsabilidade do professor como perito antes, ele assume o lugar de aprendiz. Estas abordagens, segundo Dias (2007), salientam a importância dos processos de participação como catalizadores dos procedimentos que conduzem à inovação, criação e ao envolvimento nas actividades da comunidade.

Segundo Romano (2007), a aprendizagem colaborativa acontece via estratégias de ensino que estimulam a participação do estudante no processo activo e efectivo de aprendizagem, onde o conhecimento é resultado de ajustamentos, negociações e consensos entre membros de uma comunidade, algo a que se chega quando, juntas, as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas e chegando a um acordo. Lucena & Fuks (2000) afirmam que para cooperar, as pessoas têm que coordenar e para se coordenar, as pessoas têm que se comunicar.

A colaboração é um processo que permite saber quem se dedica mais ao processo, o que permite auto e hetero-avaliações mais situadas. Os facilitadores têm a oportunidade de observar o processo mental dos aprendizes.

Nesta metodologia de trabalho, aos conceitos de cooperação e colaboração surgem outros para serem trabalhados: “conflitos”, interações” e “negociação”. Neste formato de trabalho a conversação é um aspecto a ser levado como um compromisso, onde todos devem facilitar o diálogo e oferecer meios para a conversa correr bem. Em trabalhos de partilha e discussão de ideias, a negociação e a participação activa dos alunos são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de autonomia. A variedade de sujeitos dentro do grupo gera a multiplicidade de resultados, reacções, percepções, olhares, opiniões, histórias de vida, experiências.

Cada tipo de trabalho concebe e exige um tipo de comunicação próprio, através dos avisos, do programa da disciplina, e que resulta das reuniões presenciais e a conversação reflectida na interactividade nas relações entre pessoas, nos grupos, nos trabalhos de equipa. Cada grupo tem um ritmo próprio e faz uso das ferramentas disponíveis.

Assim, conforme Lucena & Fuks (2000, p.110), a construção de recursos multimédia para a educação mobiliza uma série de aspectos que devem ser considerados no processo de aquisição/mobilização de conhecimentos e que sintetizam os elementos que devem constar numa experiência de aprendizagem nas vertentes do ensino a distância:

- “Actividade em grupo
- Colaboração e cooperação
- Inúmeras oportunidades para a discussão de material e para aprender ensinando outros membros do grupo
- Feedback valioso de outros membros do grupo
- Desenvolvimento de habilidades interpessoais
- É um processo activo que é significativo do ponto de vista pessoal
- Promove um processamento profundo do conhecimento
- Favorece uma grande variedade de habilidades sociais, técnicas e de solução de problemas
- Permite a representação do conhecimento em uma grande variedade de meios”.

A seguir, apresentará-se o último tópico deste capítulo.

7. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

7.1 Definição e elementos condicionadores dos AVA

Anteriormente, tratou-se da Educação a Distância, da modalidade e-learning e suas vertentes e do desenvolvimento de cursos a nível superior para formação de profissionais, em especial os professores. Em cursos de ensino a distância, novos cenários de aprendizagem vêm surgindo, como os ambientes virtuais de aprendizagem. Portanto, cabe desenvolver inicialmente, duas questões: O que define um Ambiente Virtual de Aprendizagem? Sob quais perspectivas deve ser desenvolvido?

Os ambientes virtuais de aprendizagem são softwares, ferramentas multimédia ou recursos digitais utilizados na oferta de cursos online e complementam as sessões presenciais de cursos baseados na vertente b-learning, como um espaço social, onde as pessoas interagem com objectos de conhecimento, manipulando processos cognitivo-sociais.

Estes ambientes sustentam actividades mediadas pelas TIC e facilitam a integração de materiais multimédia, a organização de informações, na interacção entre os intervenientes e o conhecimento, na elaboração de questões para discussão e a partilha de objectos de interesse do grupo e do curso. Para os professores de cursos a distância são espaços e ferramentas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos no curso, sendo um espaço para a disponibilização de materiais e referenciais orientadores do curso.

Segundo Dillenbourg (2000, citado por Vosgerau e Mazur, 2007, p.91), um ambiente virtual de aprendizagem deve apresentar as seguintes características:

- “Um espaço para armazenamento de conteúdos de aprendizagem;
- Possibilita interacções educacionais;
- Tem um espaço de conteúdos e outro social explicitamente representado;
- Permite que os estudantes não sejam apenas activos no processo, mas actores no processo;
- Permite que as aprendizagens virtuais não sejam restritas para a aprendizagem a distância, mas possam enriquecer as salas de aula presenciais;
- E integra tecnologias heterogéneas e múltiplas abordagens pedagógicas.”

Deste modo, segundo Ellis et al (1991) e Chaffey (1992), citados por Togneri et al (2002), o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem conta a integração de um conjunto de recursos, classificados segundo a sua funcionalidade, para facilitar a cooperação e colaboração entre aprendizes e mediadores e que encontram apoio também em Tavares e Brzezinski (2001, citado por Silva e tal, 2003):

- Correio electrónico (email), conferências baseadas em texto (síncronas ou assíncronas), videoconferência e outra (IRC – Internet Relay Chat)
- Software de encontros electrónicos
- Compartilhamento de documentos e autoria colaborativa
- Software de gerência de documentos electrónicos
- Sistemas de coordenação de grupos
- Agentes inteligentes
- Sistemas gerenciadores do processo de aprendizagem.

Tendo estas ferramentas para a utilização em processos de ensino e aprendizagem, podem contribuir para a educação pelo seu potencial comunicativo, contribuindo para uma participação mais autónoma, mais activa dos alunos. Deste modo, busca-se também garantir a permanência dos alunos nos cursos, investir na construção colectiva de conhecimento e responsabilidade de todos.

Logo, quando há novos ambientes, há novas funções e novos papéis. Uma vez que não se quer reproduzir o modelo tradicional das aulas presenciais tradicionais, estes ambientes buscam desenvolver novas competências que auxiliam também as relações sociais e profissionais: a interacção com uma quantidade e variedade de informações e trabalho em equipa. Ponte (2000) ressalta ainda que estes espaços promovem mudanças qualitativas na identidade humana, e com base no pensamento de Silva (1999), reforça as oportunidades que têm os homens hoje nestes cenários: aceder a informações via computador, conversar com pessoas em tempo real, corresponder-se com pessoas que estão situadas em qualquer parte do mundo, ter espaços de

edição e publicação de ideias. Estes autores ressaltam estas oportunidades como forma de apresentarem os impactes que vêm causando no homem que interage com estas funcionalidades.

Para eles, este homem em interacção com estes novos cenários e com as novas potencialidades comunicativas revela sinais de novas formas de pensar e olhar o mundo, assim como conceber espaços e tempos, relações, representações das identidades, conhecimentos, fronteiras e até a cidadania. Comunidade Virtual seria uma expressão de partilha de um conjunto de valores, normas e intencionalidade social, história e identidade do grupo, e objectivos que se projectam no futuro.

Ponte (2000) aponta que estes cenários são produtos e produtores de um novo fenómeno de hibridismo: a articulação entre o local e o global e o hibridismo ao nível da linguagem reflectidos na tecnologia hipermédia, resultado da convergência do som, imagem, do texto e do vídeo. Para além disso, a natureza virtual destes ambientes dá ao utilizador um carácter de nomadismo, pois ele pode mover-se facilmente “daqui” para “ali” por “necessidades de informação, de saber e de pertença” (Ponte, 2000, p.69). Resgata, por sua vez, Lévy (1997), que situa os espaços invisíveis como territórios não geográficos, onde a mobilidade do utilizador pode promover também mudanças na qualidade de ser e fazer da sociedade, numa contínua reinvenção de si mesma.

Nas experiências em e-learning, se espera que proporcionem o desenvolvimento dos alunos na sua totalidade, autonomia nos processos de aprendizagem e o exercício do senso crítico e da vivência social. Sob este paradigma, a formação profissional passa a ser encarada na sua perspectiva mais ampla e mais profunda, sob perspectivas crítico-reflexiva e adoptam tarefas colaborativas nas quais as discussões ocorrem sobre os objectivos das tarefas e na resolução dos problemas gerados. O registo das discussões dos alunos no interior do ambiente de aprendizagem ao partilharem seus pareceres sobre todo o processo é o que torna tudo enriquecedor, pois ali fica uma trilha de todo o processo empreendido pelos intervenientes do processo.

O resultado depende sempre que os administradores ou os docentes adoptem um plano pedagógico elaborado e sustentado que dêem condições das estratégias e actividades serem compreendidas pelos sujeitos do processo que irão interagir neste espaços e com as envolventes do curso, assumindo papéis activos, como co-autores do processo de aprendizagem em torno de objectos de conhecimento, levando em consideração suas multidimensionalidades, estilos de aprendizagem e formas de resolver problemas.

Nesse caso, os desenvolvedores tem em suas mãos o desafio de articular (cf. Nevado, 2005):

- “A concepção definida sobre conhecimento e aprendizagem;
- A proposta metodológica coerente que concretize essa concepção em ações e interações e
- O suporte tecnológico potente e apropriado para apoiar e incrementar as atividades e trocas grupais”.

Estes ambientes ainda se dividem conforme a perspectiva com que são planeados. Quando incidem sobre o ensino, a perspectiva que seguem é a instrucionista que continua defendendo um conhecimento exterior ao aluno e sob a responsabilidade de ser transmitido por um professor, se aproximando do que existe em muitas salas de aula. Contudo, quando a perspectiva do cenário exigir e implicar em aspectos como a mediação e a interacção entre os sujeitos, deduz-se que o enfoque que seguem é o construtivista e sócio-interaccionista de aprendizagem. É por isso, que o

conhecimento gerado resulta de um amplo processo onde se adicionam dúvidas, debates, partilhas e trocas entre os participantes (cf. Nevado, 2005).

Por ser virtual, online, à distância permite certa mobilidade e flexibilidade temporal e espacial, servindo como um espaço aberto para as ideias dos alunos, para as suas vivências, experiências, leituras, compreensões. Contribui para as interações entre todos com tudo e armazenamento das principais informações do curso e das produções dos alunos. Oferece possibilidade de busca e pesquisa de dados das mais diversas naturezas e para além dos livros.

As aprendizagens são demonstradas a partir das conversas sobre o conteúdo e sobre os problemas que enfrentam para desenvolver determinadas acções, entender determinada ideia ou também através da partilha das opiniões, interpretações sobre o que lêem das mensagens e do que sabem para ajudar a dirimir dúvidas e ultrapassar os obstáculos. Os alunos se tornam professores de seus colegas, sem a necessidade de se intitularem pelo exercício, onde uns aprendem com os outros e assim, vão se tornando verdadeiras teias de aprendizagens. O ambiente online deve ser, assim, um “espaço de partilha, de exposição das perspectivas individuais entre pares e da iniciativa conjunta, sendo a rede o motor e, simultaneamente, o objecto dessa mesma construção...” (Pinho et al, 2006, p.150)

Estes ambientes procuraram orientar o processo de forma interactivo e flexível, no qual os conteúdos e actividades são disponibilizados no decorrer do processo. Estas informações orientam todos os intervenientes sobre o que se passa, sobre o que o docente tem em mente, o que se espera dele e do grupo e também serve de espaços de registos para os resultados inesperados que surgem no decorrer do processo.

Nesta perspectiva, os alunos tem outro papel revisto, de modo que podem avançar ao seu próprio ritmo, desde que cumpram com as tarefas no tempo definido no programa do curso. Neste movimento, fica claro qual será a posição do aluno, que é mais activa, mais autónoma em situações de experimentação, de partilha, de elaboração, de interacção, de cooperação em torno do conhecimento. O resultado gera aquilo que muitos estudiosos (Lévy, 2001; Assmann, 2005) estão designando de redes de partilha, redes de aprendizagem cooperativa e colaborativa, o que desencadeia, por sua vez, novas temporalidades, a descoberta, uso e construção de conhecimentos em outros ambientes de aprendizagem e ferramentas utilizadas com esse fim.

Nestes softwares, o trajecto do aluno em torno da aprendizagem e da construção de conhecimentos é mais visível, resultando da intensa interacção dos grupos e/ou com todos os intervenientes do processo, baseados na colaboração e cooperação entre os grupos e o conhecimento gerado. Este papel de aluno é mais localizado, situado, uma vez que ele se relaciona num espaço e tempo em interacção directa com que foi planeado e os objectivos das tarefas que deve atender.

Já se referiu que a participação é um princípio e uma condição para a realização das aprendizagens na comunidade e frisou-se que estes processos não são meras transmissões de conteúdos. O que está presente ali é uma convergência de linguagem, objectivos e práticas comuns orientadas para a partilha de experiências, métodos e estratégias, que representam a possibilidade de desenvolvimento das interações sociais e cognitivas organizadas em torno das figurações da representação, actividades e contextos. Logo, àquele que participa como membro da comunidade é exigido efectivamente cooperar nas experiências culturais, interagir com os objectos e lugares do

conhecimento (fóruns, directórios, blogs, Messenger, etc), e aderir às representações da comunidade enquanto recursos de aprendizagem, gerando uma cultura de participação e construção colaborativa da rede de ideias e conhecimento do grupo.

Trata-se, como ressalta Ponte (2000), de pessoas concretas e como o espaço tem como pré-condição a acção de outros sujeitos, um utilizador precisa limar procedimentos de acordo com os pontos de vista e valores dos demais participantes do espaço. Para Ponte (2000) isso é exactamente o que caracteriza uma comunidade. O somatório destas inteligências, postas ali não numa perspectiva de acumulação mas de constante negociação, é o que Lévy (1997, citado por Lévy, 2001) chama de inteligência colectiva.

O utilizador é visto, então, como sujeito que busca a informação, mas no processo também se lança no desenvolvimento de relações, de integração em grupos. Ao integrar os grupos, estes sujeitos buscam formas de reafirmar sua identidade, a partir de convicções políticas, culturais e profissionais (cf. Ponte, 2000, p.69-70). Os cenários também podem servir como suportes de ajuda para ultrapassar dificuldades pessoais ou colectivas, haja vista a existência de fóruns ou directórios, *blogs*, onde as pessoas respondem às dúvidas deixadas pelos utilizadores, quanto a cursos, viagens, órgãos, leis, entre outros temas.

Estes ambientes devem ser planeados de modo que todos tirem proveito das actividades, das estratégias escolhidas pelos professores, pois as interacções entre os intervenientes assomarão inicialmente destas perspectivas. O ponto de partida são as informações disponibilizadas pelos professores e das pesquisadas para colaborar com as actividades e alimentar as discussões. Na resolução dos problemas e experimentação de situações e ferramentas didácticas, podem em equipas ou colectivamente elaborar vários tipos de produtos, de textos, enfim, outros ambientes de aprendizagem. As manipulações em torno do aprender são possibilitadas pelas actividades que geram novos e diferenciados processos de aprender.

Silva (2003) propõem uma arquitectura para ambientes de aprendizagem, baseada em agentes, componentes e frameworks. Os requisitos propostos são:

- Processo de aprendizagem: define um conjunto de tarefas a serem realizadas de forma a alcançar os objectivos educacionais esperados (Bloom et al, 1974). Pode conter a estratégia de execução das tarefas, os métodos e as técnicas a serem usados em cada tarefa e as ferramentas (Tavares e Brzezinski, 2001). Estas informações deverão permanecer no ambiente independente do estágio em que se encontram as comunidades.
- Comunidades de Aprendizagem: informações sobre os participantes, suas habilidades, os objectivos de aprendizagem estabelecidos para aquela comunidade e a organização necessária para alcançar esses objectivos.
- Artefactos: construção em uso por um ou vários aprendizes no decorrer do processo de aprendizagem.
- Ferramentas: estão relacionadas aos diversos recursos tecnológicos com fins pedagógicos que estão sendo utilizados pelas comunidades e individualmente pelos aprendizes, na produção dos artefactos.
- Meta-ferramentas de aprendizagem: contêm as especificações necessárias para a geração do conjunto de ferramentas seleccionadas (por mediadores e aprendizes) para serem utilizadas pelas comunidades virtuais de aprendizagem.
- Estratégias de acompanhamento: cada mediador possui formas de avaliar e acompanhar as actividades desenvolvidas pelos aprendizes em diferentes comunidades.

- Base de Construções: contém os artefactos produzidos (finalizados) por aprendizes em actividades individuais ou em grupo. O objectivo dessa base está na apresentação desses artefactos para outras comunidades.
- Interface: mecanismo de interacção com aprendizes, colaboradores e mediadores. Deve considerar, para cada aprendiz, os vários aspectos envolvidos com o conhecimento necessário e produzido por um aprendiz e organizar o conhecimento para que aquele possa ser integrado, facilitando assim o desenvolvimento das actividades cognitivas de cada aprendiz dentro deste ambiente.
- Métricas de avaliação: regista o conhecimento acerca dos resultados relacionados aos processos de aprendizagem e à execução de estratégias de acompanhamento. O registo desse conhecimento torna possível a avaliação das diferentes formas de estruturação das etapas do processo de aprendizagem com o objectivo de provocar reflexões a respeito das abordagens utilizadas em uma ou mais comunidades.

Os componentes descritos foram definidos para fornecer os elementos necessários para a execução de um processo de aprendizagem considerando a (re)utilização de ferramentas, o compartilhamento do conhecimento, a integração entre os conhecimentos produzidos em diferentes comunidades, as actividades cooperativas, a interface adaptativa, o modelo do aprendiz (habilidades) e o modelo de estratégias de acompanhamento, além da coordenação e avaliação necessárias na união desses elementos.

Assim, como vinha se delineando os novos papéis a partir dos novos paradigmas que sustentam as práticas de e-learning, também intensifica-se a direcção a ser tomada no âmbito dos ambientes virtuais de aprendizagem, que deve ser a compreensão e a vivência de um conhecimento resultado das trocas entre todos os participantes. Neste processo, os intervenientes fazem uso de seus conhecimentos pré-existente, os quais interagirão com as novas ideias apresentadas nos cursos e fruto dos debates nos espaços de comunicações, originando conhecimento novo ou redimensionado.

Este movimento precisa de um sujeito desequilibrador das ideias, o docente, que é justamente quem provocará o diálogo em torno de dúvidas lançadas sobre questões, premissas, ideias. E deverá ser a mesma pessoa a auxiliar os alunos neste processo, orientando sem direccionar (como um parceiro mais experiente, conforme Nevado, 2005) suas (re)construções de expressões, representações e significados desenvolvidos no interior da comunidade.

O que se espera com esses papéis e todas essas mudanças em torno destas vertentes é ver as relações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conhecimento mais flexibilizadas e resulte daí aprendizagem significativa e multidimensional.

Ao diferenciar um ambiente virtual de aprendizagem de uma comunidade virtual de aprendizagem, Schweir (2002 citado por Dias, 2007, p.31), acredita que a expansão dos limites da comunicação e interacção presenciais no ambiente de aprendizagem virtual não representa, necessariamente, uma comunidade, pois isso implicaria “intencionalidade, envolvimento individual e colectivo nos processos, actividades e contextos de participação, partilha e construção colaborativa das aprendizagens”.

Para Ponte (2000), as comunidades de aprendizagem são comunidades reais, como ponte entre o sujeito e os outros com quem se relaciona, cuja realidade está nas profundas interacções entre indivíduos que existem de facto, mas mantêm sua natureza virtual por não exigir a presencialidade dos intervenientes.

As Comunidades Virtuais de Aprendizagem – ou simplesmente Comunidades de Aprendizagem, como preferem alguns autores para denominá-la ao considerar redundante o termo Virtual – têm em si o desenvolvimento das interações que ocorre a partir das trocas nos grupos de partilha de experiências. As práticas colaborativas têm como referencial as abordagens sócio-construtivistas e de aprendizagem situada.

Comunidades virtuais fazem parte da articulação formadora da cibercultura, juntamente com os princípios da interconexão e a inteligência colectiva (Lévy, 1999; Kensky, 2001). No entanto, Lévy (2001) defende que, com as aplicações multimédia nas redes de comunicação e a combinação da sua flexibilidade com a comunicação virtual, é desnecessário designar o novo paradigma educacional por Comunidades Virtuais de Aprendizagem, podendo designá-lo apenas por Comunidades de Aprendizagem, sem mais adjectivação. Emergem das práticas de interacção desenvolvidas nos ambientes de comunicação em rede, onde as actividades são mais especializadas, voltadas para o desenvolvimento das interações sociais e cognitivas. Ou seja, o que a distingue das comunidades tradicionais está justamente na mediação colaborativa e tecnológica dos processos de interacção, organizada em torno de objectos, actividades e contextos de aprendizagem, a partir da qual se desenvolve a experiência partilhada e a rede de conhecimento da comunidade.

De acordo com Kenski (2001), as comunidades virtuais de aprendizagem são estruturadas a partir de cursos/disciplinas oferecidos em modo semi-presencial ou à distância. Entretanto, tais comunidades extrapolam os tempos rígidos marcados para a duração de um curso. As pessoas desejam continuar conectadas nesses ambientes, mantendo a aprendizagem permanente. São designados como principais aspectos deste modelo de interacção social a flexibilização no tempo, no modo e condições de acesso. São novas oportunidades de educação e formação. Também são consideradas como espaço de aproximação e formação de novos laços entre os indivíduos e entre estes e os contextos de aprendizagem nestes novos cenários de aprendizagem. Pela forma de se estruturarem são também vistos como uma das mais vivas expressões do novo paradigma de organização social.

Segundo Ponte (2000), as comunidades estabelecem valores que legitimam as redes inter-subjectivas das quais os indivíduos convergem e emergem. Para este autor, as comunidades são como teias de comunicação, redes de partilha, de participação social, assim como também podem ser espaços de associações e de formações de identidades. Por isso, não deixariam de ser o que são: ao mesmo tempo, produtos e produtoras da humanidade. Ele afirma ainda que as redes inter-subjectivas sempre existiram, mas ressalta que ao fim do século XX, tais redes passam por um processo de dilatação e complexificação progressiva, culminando num dado fenómeno já anunciado no início deste estudo: a globalização.

Compreender o surgimento das comunidades de aprendizagem virtuais ou em ambientes *online* passa por apreciar todo o processo de evolução da Internet e o surgimento de novos papéis ao utilizador de seus espaços, uma vez que estes adquirem oportunidades de fazer parte destas redes inter-subjectivas, nas quais se integra, mas também pode tornar-se elemento desequilibrador e transformador do espaço, com o surgimento de conflito de ideias, de trajectórias a serem discutidas pelos intervenientes.

A mediação colaborativa na Comunidade Virtual de Aprendizagem reflecte-se em práticas de negociação dos objectivos e actividades de grupo no processo de criação da representação de

conhecimento distribuído. Os indicadores de sustentabilidade da comunidade e que determinam o ciclo de vida destas são os objectivos e as actividades que a sustentam. Os factores mobilizadores são a mediação, tendo o meio para a participação e a colaboração, que nos dá elementos da natureza e do tipo das interacções sociais e cognitivas desenvolvidas no processo.

Com o fim de uma actividade, com a partilha de um objecto comum realizadas, não quer dizer que a comunidade acabe por aí. Os membros, um grupo, ou algumas pessoas podem vir a manter relações entre si ou com comunidades semelhantes, podendo partilhar as práticas que desenvolveram na sua comunidade.

Dias (2007) considera o que são e o que representam as redes de comunicação que, na sua opinião, são um meio para construir as comunidades de aprendizagem *online*. Com o surgir das experiências de e-learning, introduzem-se novas abordagens para a organização dos modelos de informação e representação do conhecimento em ambientes de implementação tecnológica para fins cognitivos, e a interacção entre os membros da comunidade e entre estes e as instituições de formação.

Conforme nos diz Dias (2007), as comunidades de aprendizagem não são canais de mera disponibilização de conteúdos e objectos de aprendizagem. Portanto, os processos colaborativos na educação e em processos de formação são espaços de trocas de experiências e de conhecimentos expressos numa escrita muito próxima da oralidade, que oferecem por sua vez elementos subjectivos da passagem dos intervenientes pelo processo.

Dias (2007) vê as comunidades como centros de experiência do conhecimento, onde a aprendizagem não está separada da acção e os processos de aprendizagem estão orientados para a comunidade e em nível micro, para o indivíduo, pois a construção do conhecimento é produto do trabalho colectivo. As comunidades de aprendizagem que têm em seu cerne a intenção de desenvolvimento dos processos colaborativos prevêm uma cultura de participação nas actividades dos seus membros, o que implica a participação de todos, inclusive do e-formador, voltados para o esforço de participação, partilha e construção conjunta das representações e do novo conhecimento.

Para uma perfeita organização e funcionamento das comunidades é necessário que todos os elementos participantes estejam de posse da definição dos objectivos, métodos e estratégias de desenvolvimento das aprendizagens. À medida que se movem em direcção a estas definições, podem transformar-se num sistema complexo e adaptativo, onde se realizam negociações em torno do sentido na construção das representações individuais e nas reestruturações realizadas nas explorações colaborativas dos cenários de informação e aprendizagem.

Deste modo (cf. Fischer, 2000, citado por Dias, 2007), um dos aspectos muito valorizados nas comunidades de aprendizagem *online* está no suporte oferecido para o envolvimento dos seus membros em actividades significativas, através de processos participativos de debate e discussão, da criação de uma compreensão partilhada pelo grupo, e ainda da identificação e resolução de problemas reais.

Fischer (2000, citado por Dias, 2007) mais uma vez é chamada a essa discussão por perceber que a rede de comunicação e aprendizagem podem constituir não só o suporte para as actividades do indivíduo e do grupo, como uma interface para o conhecimento. A interface disponibilizada é um meio para dar significados aos elementos do processo, podendo ocorrer ligações entre as

aprendizagens e os contextos e lugares de aplicação do conhecimento, o que permitiria a aproximação entre os espaços de aprendizagem e profissional.

Dias (2004, citado por Dias, 2007) enfatiza a perspectiva da mudança das perspectivas de representação individuais e do grupo, o desenvolvimento das trajectórias de aprendizagem baseada na experiência educacional e, ainda, a construção da identidade da comunidade que pode ocorrer a partir do enquadramento sistémico das actividades de participação, partilha e das práticas colaborativas realizadas na rede de interações da comunidade que se promove.

A rede das interações nas Comunidades de Aprendizagem são “meios geradores” dos contextos de aprendizagem em processos participativos de debate e discussão, na criação de uma compreensão partilhada pelo grupo, na identificação e resolução colaborativa dos problemas reais e na construção conjunta do conhecimento pela comunidade; são “suporte” e “meio de desenvolvimento” das comunidades de aprendizagem e possibilidade de distribuição do conhecimento pelos membros do grupo (cf. Dias, 2007).

Uma característica é a abertura própria à rede que encoraja e fortalece o relacionamento entre os participantes. Dias (2007) ressalta que, teoricamente, não há limites para estas interações e que, na prática, os sujeitos vêem-se à volta com uma diversidade de estilos e desempenho dos outros utilizadores, com suas diversas e diferentes capacidades de avaliação e reconhecimento da importância do conhecimento distribuído para os objectivos e actividades do grupo. A presteza do grupo se dará pela negociação destes aspectos para a manutenção da harmonia das relações no espaço. Mas assume-se que o papel de cada um é singular.

Por fim, as comunidades de prática são aquelas que demonstram ter desenvolvido um “forte sentido de partilha interna das configurações e narrativas do conhecimento”, o que se reflecte nas actividades geradoras das práticas comuns ou partilhadas. Já as redes complementares que se formam aleatoriamente e que podem desenvolver paralelamente ao processo diferenciam-se das comunidades de aprendizagem anteriormente descritas, pois ao não estarem vinculadas aos objectivos e às actividades da comunidade, contribuem pouco com a disponibilização de informação e resultam também em pouca interacção entre os membros dos diferentes grupos que apresentam.

Deste modo, a partir do que aqui foi levantado, se buscará identificar como um curso de mestrado de uma universidade portuguesa tem suas actividades suportadas nos ambientes virtuais de aprendizagem e como o modalidade de ensino que suporta as actividades e os seus referentes teóricos mobilizam situações e conhecimentos redimensionadores da profissionalidade docente dos seus alunos, agregada em novos conceitos sobre a aprendizagem.

8. Resumo do Enquadramento Teórico

Este capítulo começou por tratar do impacte das tecnologias no mundo actual. Ressaltou a presença desses meios em todos os sectores da vida moderna e a transição da qual os países estão saindo para um novo paradigma civilizacional. Com todas as suas promessas e vantagens, buscou-se também perceber as ressalvas dos teóricos quanto a este contexto e a estas promessas.

Buscou-se, sem assumir uma perspectiva de tecnocracia e de ingenuidade, caracterizar as tecnologias de comunicação e informação, delineando os marcos evolutivos, expressos nos principais instrumentos de cada época, chegando ao actual momento da lógica comunicativa possibilitada pelas

mais avançadas tecnologias. Em seguida, tratou-se do percurso histórico das tecnologias educativas nos espaços escolares, apontando os modelos subjacentes à implantação de cada TE, as condições estruturais, organizacionais e do corpo docente para o uso das mesmas.

Diante desse quadro, chamou-se à discussão a Formação de Professores. Apresentou-se os argumentos que chamam esses professores a assumirem novas posturas diante das novas tecnologias de informação e do contexto em evolução, a participarem do debate que os pressionam a assumir novos papéis e novas funções. Para compor o perfil profissional do docente, discutiu-se os elementos ligados ao perfil docente, definições desse perfil, assim como algumas dimensões defendidas por alguns autores, o que caracteriza a acção docente, os modelos de formação presentes e que fundamentaram os programas de formação.

Tratou-se da docência na *cibercultura*, as implicações para este público, a adopção de competências por parte do docente para o uso das TIC nas suas disciplinas e os novos cenários ou ambientes formativos.

Posteriormente, enveredou-se pela discussão sobre educação a distância, onde se situou a definição dessa modalidade de ensino, tentando trazer as nuances defendidas por cada autor – emprestadas do estudo de Gomes (2003) –, mas que só utiliza o computador para o ensino e para a formação há pouco mais de dez anos. No ensino superior, então, é uma prática nova, pois até há pouco tempo havia muito preconceito com relação aos métodos de ensino. Apresentou-se o e-learning e suas características.

Por fim, caracterizou-se os ambientes de aprendizagem *online* e discutiu-se a importância que os ambientes de trabalho colaborativo e participativo conferem aos estudantes de cursos de *e-learning*.

Em toda a discussão lançada neste estudo, buscou-se realçar o papel do professor que volta aos bancos universitários ou passa agora a aprender diante de um ecrã num contexto ainda envolto nas repercussões da implementação das tecnologias da comunicação e informação. São professores que voltam a ter a sua formação universitária em cursos de pós-graduação desenvolvidos em novos ambientes, suportados por tecnologias interactivas. Professores que são autónomos em suas áreas de actuação e aos quais são solicitados que levem essa dimensão para as instâncias de sua formação, que agora são outras: fóruns, blogs, wikis, del.icio.us, espaços 3D, etc.

Estes são os novos espaços implementados por instituições de ensino superior que aceitaram o desafio e o compromisso de conferir competências necessárias para que este sujeito leve a cabo o seu aprendizado, que se deve desenvolver ao longo de toda a sua vida e leve as repercussões dessa formação para a sua instância de trabalho. São instituições que debatem os percalços por que passam o cenário internacional europeu, que procedem mediante os resultados de relatórios de organizações internacionais sobre os índices de desenvolvimento dos países.

São propostas que vêem a tecnologia como uma mais valia, onde os ambientes de aprendizagem se desprendem da velha imagem que acompanham as salas de aula. Alguns autores consideram que é a oportunidade de dar a vez a tantos excluídos por esse mundo fora. É a oportunidade de traçar caminhos alternativos de educação, de construção de conhecimento, de oferecer ao aluno/aprendente a possibilidade de escolher e pesquisar assuntos de interesse, construir cenários de exposições de opiniões ainda que conflitantes sobre os mais variados assuntos. É o

mesmo aluno que agora pode ser o co-autor dos processos de conhecimento, que lida com textos hipertextuais em lugar de discursos unilaterais.

O nosso estudo defende ideia de que novas experiências baseada numa outra perspectiva de currículo e que se assenhora das ideias do paradigma pós-moderno, que não se baseia em sequências lógicas predefinidas. O *e-learning* é essa resposta, é a aposta, é a alternativa pela qual todos esperavam e que emerge e flui ao sabor da interacção do aprendente nesse espaço, com o exercício das tomadas de decisões, na construção de um currículo construído colectivamente, não-linear, não sequencial. É a gestão de uma nova informática desencadeadora de novas relações entre os intervenientes da educação, que possibilitem a manifestação do sujeito, de um novo sujeito, colaborador do processo de aquisição do seu próprio conhecimento e dos demais participantes.

Deste modo, apresentaremos seguidamente a justificação das opções metodológicas assumidas neste estudo. Buscaremos revelar o percurso delineado para a consecução dos objectivos e descreveremos o contexto do curso de Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro, que serviu de objecto de investigação deste estudo.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

“A produção do conhecimento é um empreendimento marcado pela provisoriedade; à medida que brota da realidade, que é dinâmica, fala sobre ela, e a linguagem carrega em si a espessura do momento histórico, mas não é capaz de dizer tudo em relação à mesma. Nesta dinâmica insere-se este trabalho investigativo.” (Silva, 2005, p.14)

CAPÍTULO III – Metodologia: O Dispositivo da Pesquisa

No capítulo anterior estabeleceu-se um diálogo com a literatura das áreas que atravessam este estudo. Situou-se as **Implicações da Sociedade da Informação e do Conhecimento**, a partir das leituras de Castels (1996), Kumar, Moran (1998), Lévy (2000), Kerckhove em suas obras ou segundo a interpretação de investigadores brasileiros e portugueses. Na compreensão da **Formação Docente**, dialogou-se com Nóvoa (1991 e 1995), Schön (1987 e 1995) Zeichner (1995) e Tardif (2000), Veiga (2007), Roldão (2000), Kuenzer (1999), Estrela (2001), Canário (1999), Imbernón (2001) com as suas aproximadas ou não perspectivas de docência. Sobre a **Educação a Distância**, baseou-se nas leituras de Gomes (2003), Lucena e Fucks (2000), Fonseca (2000), Oliveira (2004), Loureiro et al (2007), Moran (1998), Dias (2007). E no âmbito dos **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**, com base nos estudos de Dias (2007), Silva (2005), Lévy (1997, 2000 e 2001), Kensky (2001) e Pontes (2000).

Neste capítulo, caracteriza-se o percurso da investigação, as decisões tomadas e os procedimentos adoptados com base nos pressupostos de base deste estudo. Explicita-se detalhadamente os dispositivos de recolha de informação sobre a experiência estudada e as operações utilizadas para seu tratamento. É necessário ressaltar que os pressupostos e as opções metodológicas para o presente estudo têm implicação directa com o objecto em análise, do enquadramento teórico utilizado e do desenvolvimento da pesquisa.

Retoma-se aqui os elementos nucleares que estruturaram a pesquisa, os objectivos e a questão de investigação como forma de explicitar a estratégia metodológica utilizada. Por fim, clarifica-se o design a ser tomado para nas operações de produção e análise dos dados.

1 Alguns pressupostos de base do estudo

Com este estudo, buscou-se analisar os efeitos de uma nova modalidade de aprendizagem, o *b-learning* e as interações aí travadas para a construção de significados na profissionalidade por um grupo de formandos em Multimédia em Educação. Essa análise é desenvolvida através de um estudo de caso.

Nos últimos capítulos, variados elementos da pesquisa vão sendo organizados e demarcando a natureza e o foco da investigação, cujas ideias principais são:

- a) A Formação de Professores ganha um novo matiz com os novos cenários formativos, principalmente nos ambientes *online* onde se desenrolam as comunidades de aprendizagem e partilha;
- b) Os formandos possuem uma relação única com a formação em que estão envolvidos, desenvolvendo itinerários que se enriquecem nas interações com os demais no processo de desenvolvimento das disciplinas do primeiro ano curricular;
- c) A percepção que os alunos têm dos itens abaixo:
 - i. Das perspectivas que trouxeram para o curso do mestrado e a pertinência de cursos na modalidade *b-learning*;
 - ii. Dos processos formativos numa perspectiva global e a identificação das vantagens e potencialidades para a prática profissional;
 - iii. De duas disciplinas tomadas para a análise e o que representaram em termos de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas e como cenário proporcionador de ligações com suas práticas profissionais;
 - iv. Das TIC em sua prática profissional e a importância que dão ao trabalho com as novas tecnologias sociais;
 - v. Do perfil de docência que os professores das duas disciplinas adoptaram e que se sobressaiu na sua prática;
 - vi. Dos impactes sobre como vêem suas práticas e das mudanças advindas das discussões sobre esses temas nos espaços de comunicação das disciplinas;
 - vii. Dos impactes geradores de novas percepções da prática profissional e das novas posturas adoptadas que reflectem as novas percepções.

A questão que orienta o desenvolvimento deste estudo é: Mestrado em Multimédia em Educação, através das disciplinas Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação e Multimédia e Arquitecturas Cognitivas, contribuiu junto aos formandos para a formação de outras percepções sobre as suas práticas profissionais?

2 Modo de investigar: o percurso da investigação

A finalidade desta investigação em analisar o contributo de uma pós-graduação em multimédia para a aquisição de novas concepções da prática profissional pelos alunos também professores por formação e/ou por actuação levaram a adopção pela abordagem metodológica com base no paradigma descritivo-interpretativo.

O paradigma descritivo busca caracterizar determinada população ou fenómeno ou a relação entre variáveis. Serve para avaliar a proporção de elementos que tenham determinadas características ou comportamentos dentro de uma população específica. Este paradigma enquadra-se na abordagem fenomenológica-hermenêutica.

As questões que originam este tipo de estudo são mais precisas. Fortin (2003) informa também que um grande número de estudos descritivos podem assumir outras designações e incluir uma variedade de métodos de colecta de dados (etnografia, etnociência, fenomenologia, teoria

fundamentada, inquéritos à população, inquéritos de opinião, etc.). Ainda conforme Fortin (2003), os estudos descritivos satisfazem a dois princípios: 1) a descrição de um conceito relativo a uma população (estudo descritivo simples, estudo de caso descritivo) e 2) a descrição das características de uma população no seu conjunto (inquérito).

Podem variar em complexidade, ao estudar um ou vários conceitos. Tem como objectivo discriminar factores determinantes ou conceitos que possam estar associados ao fenómeno em estudo. Em seguida, procura-se a relação entre os conceitos de modo que possam compor o perfil geral do fenómeno.

A hermenêutica busca o significado de um texto e a fenomenologia gera teoria a partir dos dados colectados, ou seja busca compreender os fenómenos através dos dados, das referências fornecidas pela população em estudo e dos significados que este grupo atribui ao fenómeno (cf. Meyers, citado por Dias, 2000). Utiliza métodos interpretativos da realidade (pesquisa indutiva, como a denominam Cassiani et al, 1996) e linha ou técnicas qualitativas. É indutiva, na medida em que, o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados (Reneker, 1993, citado por Dias, 2000). Utiliza, assim os próprios dados da pesquisa para propor e responder as questões da pesquisa.

Cassiani et al (1996, p.76) consideram que a pesquisa interpretativa deriva do reconhecimento básico dos processos interpretativos e cognitivos inerente a vida social e enfatizados nessas abordagens. Segundo esta abordagem, a investigação inicia o processo a partir das partes ou das diversas formas de manifestação do fenómeno, buscando recuperar o todo. Além disso, o conhecimento é produzido a partir da percepção do fenómeno capturado no seu sentido natural/cultural (cf. Martucci, 2000, p.99).

Por se tratar de um fenómeno social, o objecto desta investigação precisou ser percebido dentro de suas características, que são: a dinamicidade, a complexidade, pertencentes a um contexto em sumas múltiplas nuances. Deste modo, temos de lado uma visão estática de ciência e de pesquisa de fenómenos sociais, que precisam de hipóteses e testagens para validação de leis absolutas e teorias pelo pesquisador. Este tipo de ciência baseia-se na abordagem empírico-analítica, que prioriza os referenciais hipotético-dedutivos, os métodos analíticos e as técnicas quantitativas. Seu método toma o objecto de estudo como um todo, isolando e controlando as suas partes a fim de produzir conhecimento a partir da articulação entre as partes como forma de demonstrar o princípio da causalidade que determina o funcionamento do fenómeno (cf. Martuci, 2000).

A pesquisa é ainda bibliográfica ao utilizar impressos e materiais *online* para alcançar os objectivos propostos e, é de campo ao usar instrumentos como a entrevista e questionários, descritos mais a frente.

3 Recurso a uma metodologia qualitativa

Cada estudo em torno de determinado fenómeno passa por decisões em torno da abordagem, do método a seguir, da opção por determinados instrumentos de colecta de dados.

Na investigação em Ciências Sociais, houve ao longo de seu desenvolvimento a predominância do uso de métodos quantitativos para descrever e explicar os fenómenos, uma vez que a epistemologia positivista é a base da ciência moderna, que define o método científico tradicional.

Segundo os princípios positivistas, conforme explica Martucci (2000, p.100), a pesquisa gira em volta da elaboração de leis universais (invariantes) para explicação dos fenómenos vistos na sua perspectiva física e natural, ou seja, o conhecimento é algo estático, definitivo e imutável. O fenómeno é, assim, decomposto em variáveis ou dimensões quantificáveis cuja mensuração comprovará ou não as hipóteses formuladas. Nesta abordagem, o pesquisador mantém um distanciamento em relação ao objecto de pesquisa para manter o máximo grau de objectividade científica.

A pesquisa social avançou e conta hoje com outra abordagem mais promissora e que abre um amplo leque de possibilidades para a investigação: a pesquisa qualitativa (cf. Neves, 1996) diante do esgotamento e reconhecimento das limitações do paradigma positivista para análise de objectos humanos e sociais. Além disso, era essencial compreender o sentido e os significados que os actores davam às suas acções, suas “instâncias intencionais”.

A pesquisa qualitativa ou estudos naturalistas, como também é conhecida, conforme Martucci (2000) proporciona o surgimento de diferentes questões formuladas e uma abordagem diferente para respondê-las. É naturalista justamente porque acontece ao natural e por não envolver manipulação de variáveis ou tratamento experimental (cf. André, 2000) e emprega procedimentos interpretativos, pressupostos relativistas e representação verbal dos dados, em contraposição à representação numérica. Busca a visão holística dos fenómenos, se preocupando, assim, em conhecer todos os ângulos deste mesmo fenómeno, assim como as suas influências (cf. Sutton, 1993, citado por Dias, 2000).

Diferente dos estudos de carácter estritamente quantitativo que buscam seguir um plano de trabalho previamente elaborado, a pesquisa qualitativa ganha dimensões e direcções ao longo do seu desenvolvimento, pois, conforme nos fala André (1999, p.17):

“não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito (...) valoriza a maneira de própria de entendimento da realidade pelo individuo. Em oposição a uma visão empirista de ciência busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.”

Conforme Neves (1996), a pesquisa qualitativa não busca nem medir nem enumerar eventos, não emprega também instrumentos estatísticos para análise de dados. Busca sim a reconstrução das “estruturas profundas que geram a ação e o significado” (Lüders e Reichertz, 1986, citados por Flick, 2004, p.33). Nessa perspectiva, segue-se na esteira das ideias de Blumer (citado por Flick, 2004, p.34) em que:

“... os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm para eles (...) o significado dessas coisas provém, ou resulta, da interação social que se tem com o outro (...) esses significados são controlados em um processo interpretativo e, modificados através desse processo utilizado pela pessoa ao lidar com as coisas com as quais se depara”.

É, assim, um tipo de pesquisa que estuda a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, e tal relação não pode ser traduzida em números, o que não quer dizer abandono total dos métodos quantitativos em pesquisa sociais. O pesquisador deve dosar ambos os métodos, numa perspectiva pluralista, numa combinação equilibrada, sem prejuízo para o objecto.

Para a educação representou um marco para aquisição de novos significados na análise dos seus fenómenos, uma mudança de perspectiva teórica, conforme Sánchez Gambôa (1996, p.120,

citado por Martucci, 2000, p.100). Os fenómenos não tinham mais início e fim em si mesmo, mas passava a ser percebido na sua convergência e influência social, determinado pelos contextos.

Neves (1996) afirma que os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objectivos e com base em Godoy (1995a, p.62), ressalta a diversidade entre os trabalhos qualitativos e enumera as características próprias deste tipo de abordagem: o ambiente natural como fonte directa de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o carácter descritivo; o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como preocupação do investigador; o enfoque indutivo.

Seu objectivo é tentar perceber, traduzir e expressar os sentidos do mundo social. Conforme Maanen (1979a, p.520, citado por Neves, 1996), este tipo de investigação busca reduzir a distância entre sujeito investigador e o fenómeno ou os sujeitos investigados, entre o “indicador e o indicado, entre teoria e dados, entre contexto e acção”. Desta forma, demonstra a variedade de perspectivas sobre o mesmo fenómeno, partindo dos significados subjectivos de cada interveniente a ele relacionado (cf. Flick, 2004).

Dias (2000), com base em Patton (1980) e Glazier (1992), nos dá uma definição de dados qualitativos entendidos como:

- Descrições detalhadas dos fenómenos, comportamentos;
- Citações directas de pessoas sobre suas experiências;
- Trechos de documentos, registos, correspondências;
- Gravações ou transcrições de entrevistas e discursos;
- Dados com maior riqueza de detalhes e profundidade;
- Interações entre indivíduos, grupos e organizações.

Os dados são obtidos por meio do contacto “directo e interactivo” do investigador com o objecto ou os sujeitos investigados, tentando entender a relação entre os sujeitos (e suas experiências, acções e interacções) e o contexto no qual são estudados (cf. Flick, 2004, p.33). Os *insights* do investigador que podem surgir desses contactos são extremamente importantes, pois podem revelar aspectos cruciais do fenómeno. Incide, por isso, sobre o conhecimento e prática dos participantes do fenómeno analisado. Deste modo, a comunicação do pesquisador com o cenário a ser estudado e os seus membros é muito relevante e deve constituir um elemento explícito no momento da descrição e análise dos fenómenos.

Neves (1996) afirma ainda que a preocupação do investigador é compreender a posição e compreensão dos sujeitos de sua investigação sobre o fenómeno que vivem, ou seja, segundo a perspectiva destes sujeitos, ou seja, que significados atribuem a suas actividades e ambientes. A partir daí é que empreenderá a sua interpretação do fenómeno em estudo.

Fortin (2003) afirma que o papel que o pesquisador assume se distancia do perito, pois se está falando de outra relação sujeito-objecto na investigação, marcada pela intersubjectividade. Há mais ênfase no papel do agente-sujeito e um maior interesse pelas identidades culturais (cf. Santos, 1996, citado por Matucci, 2000, p.100).

Para Dias (2000), citando Bradley (1993) e Wildemuth (1993), este investigador é um interpretador da realidade, que imerge no contexto em que se depara e a realidade é um dado subjectivo, construído socialmente. O investigador primeiro descreve determinado fenómeno e só depois o analisa. É também produtor de conhecimento e está tão ligado ao objecto, também sujeito,

humano, quanto este a ele. Nessa relação, o objecto, também um sujeito, tem suas experiências e saberes reconhecidos. Geralmente, participam no estudo por terem ou terem tido alguma experiência particular, por possuírem um saber pertinente ou por partilharem uma mesma cultura. É uma investigação “com” e não “para” as pessoas de interesse (cf. Fortin, 2003, p. 148).

Tuckman (2000), citando Wilson (1977) e Flick (2004), defendem que a compreensão de um dado fenómeno social em estudo só faz sentido na medida em que se compreende a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que nele participam, como revestem de significados os objectos, os eventos, as experiências. As entrevistas e as observações feitas pelos participantes são justamente as ferramentas que ajudam o investigador a ter essa percepção subjectivada do fenómeno, comportamentos ou de uma dada situação.

Tanto a pesquisadora quanto os sujeitos deste estudo são professores, por isso, a opção por este paradigma que permite ver o professor como um actor social, cujas pesquisas permitem “conhecer sua história de vida, trajectória profissional e a construção de sua identidade profissional no contexto da cultura pedagógica e institucional da escola e também entender como ele vai construindo um saber sobre seu ofício” (Matucci, 2000, p.101).

Outra questão a ser trazida a este estudo e que diz respeito às críticas feitas à pesquisa qualitativa é a falta de fidelidade dos métodos, decorrente em parte da qualidade da amostra escolhida e em parte do rigor da análise dos dados. Fortin (2003) lembra que outro investigador para garantir a fidelidade dos dados com os mesmos dados deverá chegar a conclusões semelhantes. Daí recomendar que outras pessoas analisem partes dos dados para que cheguem aos mesmos resultados. A estratégia é o que ela chama de “dupla verificação” ou “duplo check” na análise do conteúdo.

Para além dessas críticas, há ainda as que acarretam sobre a falta de validade dos métodos. E quanto a isso, há formas de assegurar tal validade. A triangulação é uma delas e trata-se da combinação de várias fontes de dados e métodos de análise, como entrevistas, observação participante, diário, variedade de informadores, fotografias, gravação de vídeo, jornais. A adopção pela triangulação será revelada no tópico sobre os procedimentos de recolha de dados.

O tratamento de eventos complexos exigirá um maior detalhamento das relações dentro das organizações, entre os indivíduos e as organizações, bem como dos relacionamentos que estabelecem com o meio ambiente em que estão inseridos. Exigirá assim questões orientadoras, uma plataforma teórica e a descrição dos métodos de colecta de dados (cf. Martins, 2006).

Conforme apresenta Tuckman (2000), o importante em estudos de caso é o processo, logo, interessa o que aconteceu, assim como o resultado final, além da descrição de determinados ambientes, cenários ou contextos onde o fenómeno a ser pesquisado ocorreu.

Estes estudos, em sua maioria, são feitos no local de origem dos dados, o que faz com que o pesquisador tenha uma relação bem mais próxima ou mais intensa com o ambiente e com os sujeitos da pesquisa. Podem adoptar uma lógica empirista, mas considera-se mais apropriado um olhar fenomenológico, próprio para tratar-se de fenómenos singulares. O trabalho de descrição é fundamental, pois é por meio dele que os dados são colectados (cf. Manning, 1979, citado por Neves, 1996).

Este estudo utilizou preponderantemente o enfoque qualitativo para a análise, embora faça uso também de dados quantitativos para uma maior aproximação do real apreendido. Dos estudos descritivos existentes se optou pelo estudo de caso e os inquéritos, sobre os quais se tratará a seguir.

3.1 Estudo de caso

O estudo de caso é uma investigação aprofundada de uma pessoa, de uma família, de um grupo ou de uma organização, que são as unidades de análise, na definição de Fortin (2003), Martins (2006), Neves (1996) e André (2000). As investigações se debruçam na procura de fenómenos num contexto real (cf. Martins, 2006) ou de um exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma dada situação (Godoy, 1995, citado por Neves, 1996).

Para André (2000), o estudo de caso é uma das possíveis leituras sobre um dado fenómeno, o que não impede que outros investigadores assumam e realizem outras interpretações, com novas versões do caso. Com base em Yin (1994), Fortin (2003) realça este tipo de estudo por investigar fenómenos sobre os quais existem pouco ou nenhum controlo. Para Neves (1996), este estudo trata de fenómenos actuais e que só fazem sentido dentro de um contexto específico.

É um estudo que serve para investigar uma teoria, um caso que é reconhecido como especial e único, também para explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e a intervenção. Tem também duas aplicações, conforme anuncia Fortin (2003) com base em Robert (1998): 1) aumentar o conhecimento que se tem de um indivíduo e 2) a elaboração de hipóteses novas ou servir para estudar o efeito de uma mudança num indivíduo. Este segundo propósito foi o que mais interessou a esta investigação devido ao objecto escolhido para a análise.

Fortin (2003, p.165) informa que antes de tudo o que caracteriza um estudo de caso é a subtilidade com que é possível acumular dados sobre um caso particular. Uma dada unidade pode dar origem a subunidades para aprofundar a investigação. Esta autora alerta ainda para fazer-se a distinção entre unidade de análise e o contexto no qual esta se situa para evitar erros no período de colecta de dados.

Com base em Yin (1994), Fortin (2003, p.165) apresenta os cinco componentes que devem ocorrer na condução de um estudo de caso. São eles:

1. O enunciado de questões que justificam empreender um estudo de caso;
2. A descrição o mais completa possível da unidade de análise;
3. A formulação de proposições teóricas (hipóteses) sobre os factores presentes na situação e que servem de guia ao método e à colheita dos dados;
4. A avaliação das hipóteses sugeridas pelos dados colhidos e
5. O pôr a prova as hipóteses retidas com a ajuda de critérios estabelecidos para a interpretação dos resultados.

O método pode tomar diversas formas segundo a natureza da questão colocada: descritivo, exploratório ou explicativo com ou sem experimentação. Um estudo de caso sem experimentação serve para descrever, explorar ou explicar um fenómeno complexo ou para verificar proposições teóricas a partir de uma análise em profundidade dos diferentes elementos do fenómeno. Baseia-se em documentos, na observação ou na entrevista. Estes métodos visam compreender suficientemente o fenómeno a fim de transmitir a sua complexidade (cf. Fortin, 2003, p.165).

O investigador, no estudo de caso com experimentação, manipula uma parte do fenómeno, intervindo sobre ele. Mas Martins (2006) ressalta que o pesquisador não tem controle sobre os fenómenos, sobre suas variáveis. Cabe ao investigador descrever, interpretar e compreender o fenómeno na sua complexidade contextual.

Sob o aspecto do valor científico dos estudos de caso, Fortin (2003) realça que esta abordagem é frequentemente criticada no plano de sua validade e do seu valor científico. E quanto a isso, ela sustenta, com base em Yin (1994) que a validade interna de um fenómeno é assegurada pela intensidade da sua análise, das muitas observações feitas, pela simetria dos comportamentos tipo, pela construção das explicações e em alguns casos, pela triangulação das fontes dos dados. No que diz respeito, a validade externa, num estudo de caso, a generalização (generalização analítica e não estatística - Yin, 1994, citado por Fortin, 2003) só pode ser feita para um caso ou vários casos subsequentes, ou seja, o pesquisador utiliza a teoria como veículo para generalizar os resultados. E conforme Meier e Pugh (1986, citados por Fortin, 2003), os resultados de um estudo de caso servem para a interpretação e para aplicação de princípios genéricos em casos semelhantes.

A generalização de um estudo de caso é possível, pois pode ajudar a entender outros casos, quando outros investigadores conseguem fazer associações e relações com outros casos (cf. André, 2000, p.57). Esta autora a partir dos estudos de Lincoln e Guba (1985), defende que em pesquisas envolvendo estudo de caso não se use o termo generalização e sim, transferência. A transferência de contexto na análise dos dados ocorre quando estes são úteis para aqueles, ou seja para os dados de outro estudo.

Sobre as vantagens deste tipo de estudo, a informação sobre dado fenómeno novo é bem detalhada; a análise completa permite extrair ideias, ligações entre as variáveis e verificar hipóteses (cf. Fortin, 2003). Este método também apresenta limites: seus resultados não podem ser generalizados a outras populações ou situações e os dados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis, mas Fortin continua a defender que é bom caminho para estudar-se fenómenos novos.

3.2 O Objecto de estudo

O caso tomado para este estudo foi seleccionado com base num critério de oportunidade: a participação como aluna no curso em questão, o que permitiu o acesso ao campo de pesquisa e aos sujeitos que acederam a ela participar: professores e alunos.

O projecto que deu origem a investigação foi defendido e aprovado em apresentações públicas ao fim do primeiro ano curricular, onde a investigadora anunciou a seus colegas de percurso que iria precisar de sua participação na condição de arguidos por meio de um questionário que estaria disponível até o fim daquele ano.

A colaboração à pesquisa foi formalizada em Dezembro via e-mail aos alunos e reforçado por via e-mail pelo orientador desta pesquisa, assim como por trocas de e-mails entre os colegas, que relembavam a importância aos demais de suas participações.

Os professores foram contactados via e-mail no mês de Outubro para agendar as entrevistas, ficando estas acertadas para o mês de Novembro quando lhes foi mais conveniente.

O objecto de investigação desta pesquisa – o contributo do Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro para a aquisição de novas percepções sobre a prática

profissional docente pelos alunos – decorre do encantamento, enquanto aluna e investigadora, com a experiência em *b-learning* desenvolvida neste mestrado, onde entrou-se em contacto com novas teorias da aprendizagem e manipulação de novas tecnologias sustentadas numa lógica mais social e cognitiva.

A escolha pela Universidade de Aveiro (UA) e o Mestrado em Multimédia em Educação (MME) se deu pelo reconhecimento ao trabalho desenvolvido na formação multimédia à distância a nível de graduação e pós-graduação. Além do que, esta instituição mantém-se atenta para a responsabilidade que lhe cabe de acompanhar e responder aos desafios resultantes das mudanças que se apresentam nos muitos sectores da sociedade e a não simples incorporação de tecnologias na formação a fim de obter redução de custos no processo de desenvolvimento das mesmas. Por isso tem desenvolvido experiências de formação com suporte na rede e é um dos locais mais avançados com experiências de *e-learning* em Portugal, possibilitando aos alunos acompanharem disciplinas pela Internet. É uma dentre as instituições de ensino superior portuguesas que se debruçam sobre a questão da utilização das tecnologias na educação e em como esses suportes podem favorecer o ensino e a aprendizagem, o que atesta a vasta publicação de que são autores e investigadores.

A escolha também se deveu em função do facto da investigadora, advinda do Brasil e ter seus estudos financiados pela bolsa ALBAN que restringe a permanência da bolseira no país de estudo enquanto durar sua formação. Daí tomar a instituição que lhe dava todas as condições para desenvolver esse estudo.

3.3 Finalidades e objectivos do estudo

Partindo da análise da experiência de *b-learning* desenvolvida no MME/UA, turma 2006/2007, tínhamos como finalidades:

- Identificar os possíveis contributos da experiência na pós-graduação multimédia para outras percepções da prática profissional desenvolvidas pelos formandos/professores;
- Identificar o contributo dos ambientes virtuais de aprendizagem e as consequências na aprendizagem dos alunos de pós-graduação a partir das situações educativas presentes em 2 disciplinas: DMME e MAC e
- Identificar os elementos comprovativos de atribuições de novos significados à prática profissional pelos formandos durante e após o primeiro ano curricular do Mestrado.

Para isso, elegeram-se os seguintes objectivos:

- Identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos.
- Identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

Do ponto de vista social, este trabalho procura dar uma contribuição ao tratar de uma das questões centrais para a qualificação docente, a Formação de Professores em ambientes *online*, e, ao mesmo tempo, dirigir o olhar para uma instituição portuguesa que, há muitas décadas, vem assumindo a tarefa social de formação de profissionais para o campo da educação. Neste sentido, profissionais docentes melhor qualificados podem contribuir para uma melhoria na qualidade da

educação oferecida à população. À questão principal da investigação juntaram-se outras: a identificação dos elementos caracterizadores do desenho actual da formação de professores em novos cenários formativos, naquilo que permanece e naquilo que é inovador, assim como o desejo de conhecer as opiniões dos/as alunos-professores sobre a experiência que viveram para a sua formação.

4. Técnicas de Recolha de Dados

Para a obtenção dos objectivos deste estudo, optou-se por procedimentos de colectas de dados que tomassem o grupo em interacção, daí a opção pela *análise dos textos do fórum e do blog*, onde os alunos interagiram espontaneamente, mediados pelo espírito do curso, da disciplina, pela intervenção e direcção dos docentes e convívio diário com os colegas; dados que tomassem os alunos individualmente, daí a opção pelo *questionário*. Os professores participam da pesquisa através da entrevista semi-estruturada, para confirmar, se nas suas opiniões, eles conseguiram ver alcançado pelos seus alunos aquilo que esta pesquisa busca perceber: a conquista de novas percepções sobre a sua prática profissional docente.

O caso em estudo não envolve apenas uma pessoa, mas um curso, uma instituição, docentes e alunos. Para tanto, o capítulo referente à apresentação e análise dos dados iniciará com a descrição do Mestrado em Multimédia em Educação, citando seu formato, sua organização, tudo que indique como está elaborada a sua estrutura. Em seguida, situar-se-á as duas disciplinas, que serão o foco da análise do ano curricular da edição em análise.

A seguir, descrever-se-á os instrumentos tomados para a colecta de dados.

4.1 Inquérito

Segundo Fortin (2003), o inquérito serve ao investigador para colher dados de uma dada população ou da amostra desta. Tem como objectivo examinar atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos do grupo estudado. Tem a vantagem de permitir a colecta de dados junto de tanto de um grande número de pessoas quanto de um grupo restrito de sujeitos. Contudo, não dá explicações nem põe em evidência as causas do fenómeno estudado. Por isso, esta investigação adoptou outros instrumentos de colecta de dados que complementem aquilo que o inquérito não é capaz de elucidar com os dados obtidos.

Os dados do inquérito podem ser colhidos de três formas, segundo Fortin (2003): por entrevista face a face, por entrevista telefónica ou por questionário enviado pelo correio. Estas técnicas contam hoje com novas formas de comunicação entre o pesquisador e os participantes, via cenários possibilitados pelas TIC.

Este trabalho optou por um inquérito do tipo retrospectivo. Neste, o investigador faz com que o participante ligue o fenómeno presente no momento do inquérito a outro fenómeno que lhe foi anterior. Ou seja, os factos são colhidos *a posteriori*. A opção por esse tipo de inquérito se deu justamente pela experiência em estudo já ter acontecido e se desejar ter uma avaliação do contributo

que possa ter dado aos alunos para que construam outras concepções de suas práticas profissionais, através do questionário aos alunos.

Descrever-se-ão as vantagens e as limitações de cada forma de inquérito a seguir, que foram adoptados por este trabalho.

a) Inquérito por Questionário

Neste método, o participante lê a questão e escreve suas respostas no local do questionário. Pode ser enviado por correio, apresentado na presença do participante ou adoptar as novas formas de comunicação: correio electrónico ou ser armazenado em uma plataforma *online*, como em directórios, *blog*, *sites*. O questionário garante ainda o anonimato.

O questionário elaborado para este estudo foi organizado em 5 blocos de perguntas fechadas e abertas num total de 23 questões (ver Anexo 1). Os tipos de perguntas presentes no questionário apresentavam, portanto, questões do tipo (cf. Martins, 2006, p.37):

- Dicotómicas – que exigem uma pergunta com duas respostas possíveis. Tipo sim ou não e Dissonante e Consonante;
- Múltipla escolha – uma pergunta com várias alternativas de resposta.

Os blocos tratavam dos seguintes tópicos e cada um constava com uma quantidade determinada de perguntas dos dois tipos:

- Perfil dos alunos (idade, habilitações, cidade onde reside, actividade profissional) – 4 perguntas fechadas
- Escolha do curso – 2 perguntas abertas e 1 fechada
- As disciplinas DMME e MAC – 5 perguntas fechadas
- Atribuição de significados – 1 pergunta aberta
- Prática profissional – 7 perguntas fechadas e 3 abertas

O questionário foi disponibilizado na plataforma da universidade, o *Blackboard*, ao qual os alunos teriam que aceder a disciplina *Seminário de Dissertação* onde encontraram uma pasta com a designação *Questionário*. Havia duas opções de questionários, sendo que a opção que os alunos deveriam aceder era identificada com o título deste trabalho.

Esteve disponível desde Dezembro de 2007 e ficou *online até* Abril de 2008, quando foi retirado do site e obteve-se a lista com as respostas dos alunos que aceitaram o convite de participar da pesquisa.

O questionário poderia ser acedido várias vezes, mas só seria registado quando o participante o preenchesse e chegasse ao final onde havia uma opção para ENVIAR o questionário. O convite aos alunos para a participação na pesquisa e consequentemente para responderem o questionário foi enviado para os seus *e-mails*, como foi dito anteriormente.

Constantemente, contactou-se o administrador do Blackboard para acompanhar a adesão à pesquisa pelos alunos e ver o nível de participação. Ressalva-se que durante o tempo em que o

questionário esteve armazenado no Blackboard, a universidade procedeu a uma manutenção de sua plataforma *online* e todos, desde funcionários (professores e administrativos) aos alunos tiveram que alterar seu acesso a esta plataforma criando novos nomes de utilizadores e respectivas *passwords*. Alguns alunos manifestaram dificuldades em aceder a plataforma e por consequência, ao questionário e dentre estes, alguns não conseguiram contornar o problema e não participaram da pesquisa. Os alunos que conseguiram contornar esta dificuldade contactaram a pesquisadora pelo e-mail para ter acesso ao *link* que levava directamente ao questionário.

Para um aluno, enviou-se por correio electrónico o questionário, pois ele já havia respondido ao questionário, mas ao fim, não procedeu ao último item que enviava as informações e estas não foram registadas. Quando se percebeu que o seu questionário não ficou registado, o questionário já tinha sido tirado da plataforma do BB. A alternativa foi enviar por correio electrónico, considerando-se que não causaria grandes prejuízos a colecta de dados.

A opção por disponibilizar o questionário em tal sítio tem como justificação a redução de gastos, ser um espaço já conhecido dos participantes do estudo por ter sido um dos espaços mais utilizados para a interacção e comunicação nas actividades do mestrado e porque a plataforma dispõe, ao final da colecta de dados, um ficheiro em formato Excel, para os investigadores e docentes contendo as respostas dos alunos. Os dados destes ficheiros foram transferidos para um ficheiro Word.

Desta forma, recolheu-se 13 questionários preenchidos. Para protecção da identidade dos participantes, serão identificados pela letra A (de alunos) acompanhada de números de 1 a 13, a saber: A1, A2, A3...A13. As características de cada aluno serão demonstradas em (quadro/ tabelas ou esquema na amostra da população)

As respostas dos alunos ao questionário constarão numa tabela disponível num ficheiro Word (Anexo 7) seguida das perguntas, de modo a ter-se uma visão global dos dados obtidos. A seguir, as respostas serão analisadas de acordo com as categorias identificadas acima com base no referencial teórico utilizado e apresentadas em forma de tabelas, gráficos ou esquemas para melhor visualização.

Assim, a população alvo era uma população total de 20 pessoas que iniciaram o Mestrado em Outubro de 2006 e que cursaram, obrigatoriamente, a primeira disciplina do mestrado tomada para análise. No decorrer do curso, apenas 18 dos 20 alunos iniciais participaram da segunda disciplina em análise, que ocorreu a meio do curso. Tornou-se a nossa população acessível. Dos 18, excluindo a investigadora que também foi aluna desta edição do mestrado, 13 pessoas responderam ao convite de participar no estudo, respondendo, por conseguinte, ao inquérito lançado numa pasta da disciplina Seminário de Dissertação chamada *Questionário* no *Blackboard* da Universidade. Logo, a nossa amostra constitui uma taxa de respostas de 65%. Portanto, verifica-se que a amostra é representativa do universo do estudo, e ainda contém características idênticas as características da população visada.

As amostras bem pequenas são típicas das abordagens qualitativas, diz Fortin (2003), que não se tratam de amostras representativas no sentido probabilístico. A autora defende, com base em Morse (1991), que é preferível ter amostras não probabilísticas mas apropriada do que ter uma amostra probabilística que não o seja. Para isso, sugere que o grupo estudado deve de facto oferecer dados válidos e completos, uma vez que não são representativos da população donde provêm, que sejam capazes de testemunhar sobre a experiência ou de descrever o que interessa à investigação.

Para os interessados, mostra-se uma possibilidade de exprimir-se e a motivação para participar. O interesse neste tipo de estudo está justamente em juntar entre os participantes as propriedades concretas de um grupo ou de uma dada situação.

A amostragem garante eficiência na pesquisa por fornecer uma base lógica para o estudo de parte de uma população sem a perda de maiores informações. A garantia de que a amostra representa a população se dá se a distribuição de critério é idêntica tanto na amostra quanto na população. Ela representará a população nos critérios que o investigador se interessar. A qualidade da amostra é avaliada pelos elementos que ela não consegue cobrir.

Deste modo, um critério que a amostra tem em concordância com a população é o facto de todos pertencerem a experiência em análise.

“A sua visão de mundo e das coisas não é independente de quem ele é em todas as ocasiões e do modo como se exprime na sua análise de qualquer situação” (Freire, citado por Apple & Nóvoa, 1998, p.11).

b) Inquérito por Entrevista

A entrevista é uma das opções de colecta de dados qualitativos. É uma espécie de conversa face a face através do qual se busca obter informações sobre determinado assunto via o entrevistado (cf. Lakatos, 1991) e que Tuckman (2000), considera como a forma mais directa para encontrar informações sobre determinado fenómeno junto dos que o viveram ou estão vivendo. Suas respostas vão dar indícios de sua percepção, sua interpretação, os significados que invocam ou fabricam sobre o fenómeno em estudo.

Para Gaskell (2002, p.68, 73), este tipo de pesquisa ajuda a ver o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto ou tema investigado. O que importa e torna rico esse mecanismo de colecta de dados é a possibilidade dele oferecer uma variedade de pontos de vista sobre o assunto em análise. Ele considera a entrevista uma interacção, um meio de troca e não apenas uma forma de o entrevistador colher informações advindas do entrevistado, numa relação de A para B. Ele a vê assim, pois considera que ambos estão envolvidos numa lógica de construção de conhecimentos. E acha que o acto de falar ajuda a entender o próprio pensamento.

Este método, conforme Lodi (1991, citado por Cassiani et al, 1996), comporta algumas vantagens: o participante pode ser motivado e esclarecido, permite flexibilidade ao entrevistador questionar o respondente, ao determinar a sequência e a escolha de palavras apropriadas, além disso, permite, ao pesquisador avaliar a validade das respostas pela expressão do entrevistado com quem está face a face.

A entrevista pode ser (cf. Chenitz & Swanson, 1986, citados por Cassiani et al, 1996, Panon, 1990, citado por Tuckman, 2000):

- **Formal** – segue um plano determinado de acção. É empregada quando se quer informações em profundidade, em locais privados ou com pessoas recrutadas em locais pré-determinados. Podem ser estruturada ou não estruturada. Na entrevista estruturada, “as respostas devem ser comparáveis com o mesmo tipo de perguntas e as diferenças irão reflectir as diferenças entre os indivíduos. Na entrevista não estruturada, o entrevistador nem sempre usa o mesmo tipo de pergunta para obter o mesmo tipo de resposta. Desta forma, obtém-se informações com mais informações, obter descrição das situações e elucidar detalhes. E há um terceiro tipo de entrevista em que se combinam estes dois tipos em diferentes momentos.

- Informal – como uma conversação. “As questões emergem do contexto imediato e são feitas no decorrer natural dos acontecimentos; Não há qualquer pré-determinação dos tópicos ou enunciado da questão”. Podem ser adaptadas a partir das circunstâncias. São menos sistemáticas e mais frágeis quando aplicadas a diferentes pessoas, o que pode dificultar a análise dos dados.

Ou como pode-se observar, há outros tipos de entrevistas melhor visualizadas no esquema apresentado por Tuckman (2000, p.518) adaptado de Panon (1990).

Quadro 12 – Distribuição do tipo de entrevista por características e factores de eficácia e de fragilidade²⁴.

Tipos de entrevista	Características	Factores de eficácia	Factores de fragilidade
(1) Entrevista através de conversa	As questões emergem do contexto imediato e são feitas no decorrer natural dos acontecimentos; Não há qualquer pré-determinação dos tópicos ou enunciado da questão.	Aumenta a importância e a relevância das questões. As entrevistas são construídas surgem a partir das observações; Podem ser adaptadas aos indivíduos ou às circunstâncias	Recolhe-se informação diferente a partir de pessoas diferentes com diferentes questões; É menos sistemática e englobante se determinadas questões não surgirem "naturalmente"; A organização e a análise dos dados podem ser bastante difícil.
(2) Modelo de entrevista-padrão	Os tópicos e questões a abranger são especificados antecipadamente, num esquema geral; O entrevistador decide a sequência e o enunciado das questões no decorrer da entrevista.	O esquema geral aumenta a abrangência dos dados e toma a sua recolha um tanto sistemática, para cada participante; As falhas de lógica entre os dados podem ser antecipadas e colmatadas. As entrevistas permanecem totalmente situacionais e em estilo de diálogo.	Os pontos importantes e relevantes podem omitir-se inadvertidamente. A flexibilidade do entrevistador ao sequenciar e ao formular o enunciado das questões pode dar origem a respostas substancialmente diferentes a partir de perspectivas diferentes, reduzindo assim a possibilidade de comparar as respostas.
(3) Entrevista estandardizada de final-aberto	A formulação exacta e a sequência das questões estão antecipadamente determinadas. São feitas a todos os entrevistados as mesmas questões básicas, na mesma ordem. As questões estão redigidas, completamente, em formato de final-fechado.	Os entrevistados respondem às mesmas questões, aumentando assim a possibilidade de comparar as respostas; Os dados são completos, para cada pessoa, sobre os tópicos tratados na entrevista. Reduz os efeitos do entrevistador e as distorções, quando se utilizar vários entrevistadores. Permite aos utilizadores verificar e confirmar a instrumentação utilizada na avaliação. Facilita a organização e a análise dos dados.	Pouca flexibilidade em relacionar a entrevista com indivíduos e circunstâncias particulares. A redacção estandardizada das questões pode constrianger e limitar a naturalidade e a relevância das questões e respostas.

²⁴ Panon (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Quadro 7.1, págs. 288-289. Utilizado com autorização da Sage Publications

(4) Entrevista fechada ou de resposta fixa	As questões e as categorias de resposta são determinadas antecipadamente. As respostas são fixas; O entrevistado escolhe de entre um conjunto de respostas que são apresentadas.	A análise dos dados é simples; As respostas podem comparar-se directamente e facilmente agrupar-se; Podem fazer-se muitas questões em pouco tempo.	Os entrevistados têm que ajustar as suas experiências e sentimentos, às categorias do investigador; Podem ser entendidas como impessoais, irrelevantes e mecânicas. Podem distorcer o que os sujeitos realmente querem exprimir ou experienciaram e, por isso, limitam completamente a escolha das suas respostas.
--	--	--	--

A opção por qualquer um dos tipos de entrevistas vai de acordo com os objectivos propostos, do contexto do estudo e da espécie de questões a fazer, conforme Tuckman (2000).

Segundo Fortin (2003, p.168), a entrevista por telefone é o método menos dispendioso, embora não permita estabelecer contactos pessoais com os sujeitos face a face. Há as entrevistas pessoais, que foi a que se adoptou para este estudo e esta seguiu num formato estruturado de entrevista-padrão.

Os dados das análises geralmente constam de transição de fitas gravadas, relatórios de observações e documentos. Após a colecta de dados iniciais, o investigador ou alguém da sua equipe transcreve as fitas, realiza as leituras e procede a codificação ou à análise dos dados, como a que foi feita.

A entrevista foi aplicada com os dois professores das duas disciplinas em análise e obedeceu um guia, contendo as questões, que foi entregue a cada professor antes desta ser aplicada de modo que acompanhassem o surgimento das perguntas. Este guia obedeceu aos seguintes critérios: não-direccionamento das ideias, especificidade e o contexto pessoal a ser revelado pelo entrevistado. As questões permitiram à investigadora orientar-se em torno do seu problema de pesquisa. Também foi construído seguindo uma organização em que uma coluna ao lado das perguntas especificava os objectivos e finalidades às quais as questões iriam atender.

Denominou-se os professores por duas siglas para identificá-los: (P1) – o professor mais velho e (P2) para o professor mais novo. As entrevistas com os professores aconteceram em momentos diferentes. Com o professor P1 aconteceu em meados de Dezembro e com o professor P2 em Novembro de 2007.

A entrevista (Anexo 2) foi organizada em dois blocos de perguntas, que foram as mesmas para os dois, embora não era interesse ter a mesma resposta e sim perceber como cada um percebia o mesmo fenómeno, a mesma situação em estudo. Foi uma forma de obter percepções variadas sobre a mesma questão, como coloca Tuckman (2000).

O primeiro bloco constava de oito (8) perguntas e incidia sobre o Mestrado em Multimédia em Educação. O objectivo desse bloco era identificar a concepção de ensino/aprendizagem e a linha teórico-metodológica que adoptaram nestas disciplinas. O segundo bloco constava de três (3) perguntas e buscou identificar, na opinião dos docentes a conquista de novos significados dados à profissionalidade docente atribuídos pelos alunos após a experiência desenvolvida em suas disciplinas.

O professor P1 acumula também a função de coordenador do mestrado, conforme dissemos anteriormente, e foi sujeito também, nesta condição, de uma entrevista com 2 blocos de perguntas (Anexo 3). O primeiro bloco com 5 perguntas pretendeu identificar e colher informações sobre a

origem e estrutura organizacional do curso, sobre contributos de suas actividades para o desenvolvimento científico e tecnológico de Aveiro e Portugal, assim como o conhecimento dos possíveis impactos na formação dos quadros profissionais desta localidade e do país, uma vez que sua clientela se conecta de diferentes zonas dos países. O segundo bloco com 3 perguntas incide sobre o foco central da pesquisa que é a atribuição de significados.

Todas as perguntas na entrevista foram do tipo abertas, de forma a permitir que os professores entrevistados tivessem maior liberdade/flexibilidade possível para apresentar as suas opiniões, com base no conhecimento que têm à mão sobre as questões que lhes foram dirigidas. Esta opção também garantiu o respeito a diversidade de posturas e entendimento sobre as mesmas questões pelos dois entrevistados.

Tomou-se o cuidado ao dirigir a entrevista de não fazer avaliações diante das respostas dos professores entrevistados, quando muito dando uma demonstração de entusiasmo devido à boa condução do processo de colecta de dados, mas sem dirigir ou direccionar as respostas. O facto dos dois professores terem sido professores nas disciplinas em análise garantiu o tom de diálogo e harmonia durante toda a evolução da entrevista. Não houve interrupções durante a realização de uma das duas entrevistas.

Uma observação a mais a ser feita é que se manteve a sequência das perguntas previstas no guião. Em apenas uma das entrevistas foi preciso voltar a um tópico onde não sentiu-se que o entrevistado ofereceu profundidade à questão e a reformulou-se, de modo que pediu-se mais especificidade na hora de se colocar sobre a dada questão (ver a transcrição, no anexo 4). Na entrevista dedicada ao coordenador do Mestrado, contou-se com algumas interrupções (via entrada de funcionários para despachar questões burocráticas pertinentes ao curso e via ligações telefónicas), que embora causem as quebras nas gravações não provocaram maiores prejuízos na obtenção das respostas desejadas.

As entrevistas foram gravadas através de um aparelho de gravação digital e de uma máquina fotográfica (instrumento extra para contornar possíveis falhas na gravação da entrevista), transcritas em um ficheiro em formato Word (ver em Anexos 4,5 e 6) e analisadas por meio da interpretação com base na literatura utilizada para referenciar este estudo. As transcrições seguiram as convenções para a sua escrita.

4.2 Textos escritos nos fóruns e *blog*

Fortin (2003, p.166) ressalta que, “Para as medidas qualitativas, uma análise de conteúdo permite determinar comportamentos tipo, temas e relações, que são de seguida classificadas com a ajuda de um processo de análise segundo as finalidades e os objectivos do estudo”. A análise de textos tem a função de contextualizar fenómenos, explicitar vinculações mais profundas e aprofundar informações colectadas em outras fontes (cf. André, 2000, p.28).

Escolheu-se entre as disciplinas do primeiro ano curricular duas para a análise: Desenvolvimento de Materiais Multimédia em Educação (DMME) e Multimédia e Arquitecturas Cognitivas (MAC). As disciplinas foram escolhidas pelo factor tempo (localização temporal no desenvolvimento do curso do mestrado) e as mudanças que pudessem ser visíveis na comunicação

entre os participantes na mesma. Além de descrever a forma como se realizaram, suas actividades, tomou-se como objecto de análise, os espaços de comunicação.

DMME foi a primeira disciplina da edição em análise e portanto, foi o cenário onde os alunos começaram a sua adaptação à estrutura do mestrado, seus cenários de formação e comunicação, de (re) conhecimento de algumas ferramentas tecnológicas a ser utilizada na comunicação, confecção dos materiais multimédia, apresentações dos trabalhos e actividades. Deste momento, buscou-se recolher suas expectativas, dados de identificação, e suas primeiras impressões num cenário deste formato.

Havia nesta disciplina, dois espaços de comunicação síncrona, disponibilizada na plataforma onde se desenvolvia o curso: os Fóruns dos grupos e o Fórum Geral. Tomou-se para a análise apenas o Fórum Geral, por não se ter acesso, enquanto aluna, aos fóruns dos grupos e também, por não ser interesse aprofundar o olhar das interacções nestes espaços e sim, nos espaços de interacção colectiva, onde houve uma intensa comunicação, da qual se registam 461 mensagens entre os dias 07 de Outubro de 2006 ao dia 06 de Novembro do mesmo ano, quando a disciplina já havia terminado e alguns alunos mantinham uma parca movimentação do espaço para decisão de assuntos não ligados a esta.

Em MAC, acredita-se que já havia se consolidado as formas de comunicação utilizadas nos cenários de formação. Todos se conheciam, o que facilitava ainda mais a comunicação e a espontaneidade desta. Neste período, entrou-se em contacto com uma série de novas abordagens pedagógicas sobre aprendizagem [(neo) Cognitivismo, Aprendizagem Partilhada, Colaborativa, Arquitecturas de Aprendizagem em Ambientes sustentados por tecnologias] para além da vivência prática de todos esses elementos, que de certeza enriqueceria o arquivo intelectual e esperava-se que suscitasse reflexões sobre práticas educativas e o exercício da profissionalidade docente.

Não foi possível isolar os alunos do mestrado neste espaço onde interagiram com os alunos da Formação Especializada e por isto, os *posts* no fórum de DMME e os *coments* no *Blog* Mundomac de todos os alunos foram levados em consideração e também tomados para a análise. Suas identidades, assim como dos demais alunos, aparecem protegidos no documento que seguem em anexo (Anexos 8 e 9), contendo as comunicações efectuadas pelos alunos. Para sua identificação, terão seus nomes substituídos pela letra **E**, seguidos do número que indique a ordem de aparição no fórum DMME (exemplo: E1, E2, E3, E4...). A mesma identificação se manterá para os identificar na ordem das discussões de MAC.

A análise de conversas ajuda a perceber os elementos que julga-se relevantes para esta pesquisa, respeitando-se os processos comunicativos e construtivos que ocorreram nas interacções, as regras implícitas ou inconscientes que governaram as acções nestes ambientes e que geraram as actividades que serão mencionadas e descritas.

Omitir-se-ão trechos e paráfrases que não responderem a questão da pesquisa, as que se considerar menos relevantes por não se aproximarem das categorias identificadas a seguir e que não estão em consonância com o que se espera analisar nas entrevistas e nos questionários, e as que possuem significados iguais. Isso se dará após profunda imersão nos textos dos *posts* do Fórum, onde se perceberá estas características e separação dos textos que não contribuirão para o objectivo deste estudo.

Conforme Flick (2004, p.112), citando Hermanns (1995, p.185): “as pessoas ‘sabem’ e são capazes de representar muito mais sobre as suas vidas do que aquilo que elas integram em suas teorias sobre si mesmas e sobre suas vidas”. Por isso, entende-se que este formato de colecta é rico e valioso, por deter-se num espaço de comunicação espontânea, onde os sujeitos não sabiam que estariam futuramente sob investigação.

Inicialmente, fez-se a recolha de todas as comunicações nos fóruns das duas disciplinas (461 *posts* no BB e 213 *coments* no *Blog Mundomac*), separando as falas dos professores e dos alunos e fomos identificando categorias que aproximavam as falas, que são as identificadas a seguir para a primeira análise, menos aprofundada:

- Mensagens do professor que representavam ou reflectiam acções de organização das actividades e esclarecimentos de ideias
- Elementos de Colaboração e Partilha
- Laços de amizade e entusiasmo com a disciplina
- Participação sem grandes contributos
- Mensagens que contivessem temáticas relativas a profissionalidade docente

Em seguida, fez-se um inventário (cf. Martins, 2006), onde os trechos a serem analisados deviam conter estes elementos (isolamento das unidades, das palavras, frases, temas etc.), transparecer como conhecimentos de fundo que respondam a questão da pesquisa, deveriam conter algo como palavras-chave ou trechos extensos do texto, conceitos ou enunciados centrais. Antes, identificar-se-á estes enunciados ou série de enunciados e os elementos. As mensagens assim serão analisadas à luz das categorias situadas acima e as que se repetem nas entrevistas e no questionário, que foram elaboradas previamente. Serão arrumados em tabelas que aproximem os conceitos.

Para analisar os enunciados, é necessário levar em conta o contexto (temporal) no qual eles ocorrem, tanto o contexto discursivo como o interactivo local (cf. Flick, 2004). Desta forma, apresentar-se-á também um esquema do surgimento das temáticas em discussão, sinalizando-as temporalmente.

Posteriormente, para a análise mais aprofundada dos textos, confrontar-se-á com as categorias existentes nos questionários e entrevistas, de onde cruzar-se-ão as informações para chegar a conclusão de que a experiência vivida pelos alunos contribuiu ou não para novos olhares, percepções da sua prática docente. As partes seleccionadas e incorporadas nas categorias em análise constarão no texto da análise dos dados em formato itálico.

Tomou-se estes textos para análises por ocorrem durante o processo de desenvolvimento das disciplinas e acredita-se que as comunicações expressam o que cada participante registou naquele momento: opiniões, ideias, dúvidas, análises, críticas etc. Por isso, são ricos espaços de referência dos alunos no momento em que as actividades iam se desenvolvendo.

Analisar-se-á alguns factos que emergem das interacções e com as entrevistas dos participantes para descobrir os padrões e o seu significado. Levantar as principais questões sentidas no ambiente de formação e avaliar o mérito, o valor ou o significado dos fenómenos para os

participantes, determinar os efeitos que a situação, os participantes e os fenómenos observados provocaram entre eles.

5 Técnica de Tratamento dos dados

Entrevistou-se dois docentes do MME que, no sentido de procurar garantir o seu anonimato, serão referidos ao longo deste trabalho como P1 e P2 e entrevistou-se um indivíduo enquanto coordenador do MME que será referido como Coordenador.

Para além dos referidos protocolos, também foram analisados os documentos orientadores de cada disciplina (“Guião da Disciplina”) disponibilizados na plataforma Blackboard, Guia de Pós-Graduação da UA e 13 questionários identificados num ficheiro Excel.

No sentido de caracterizar o contexto em estudo, começou-se por analisar os fóruns de comunicações das disciplinas tomadas para análise e, posteriormente, procedeu-se à análise dos “Guiões das Disciplinas” que serviram de base para a caracterização de toda a organização da disciplina em estudo, de onde extraiu-se os objectivos, as actividades desenvolvidas, metodologia e tudo que fosse relativo à realização da disciplina.

Depois, passou-se à análise das entrevistas, tendo sempre presente a análise documental acima mencionada e só depois se trataram os resultados dos questionários. De seguida, procedeu-se à análise de conteúdo propriamente dita.

A diversidade de informação recolhida pelos instrumentos que se acabaram de referir exigiu a aplicação de duas técnicas de tratamento dos mesmos. No que diz respeito aos inquéritos por entrevista, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. Para as respostas aos questionários, optou-se por recorrer a técnicas quantitativas, mais concretamente à estatística descritiva.

A categoria central que se destaca no estudo é *Construindo novos significados ou novas percepções de sua prática profissional*, a partir de duas dimensões: a estrutural/profissional e a individual/pessoal. A condição causal foi representada pelas categorias do fenómeno *ampliação da percepção sobre o papel docente após a experiência formativa* e o contexto representado pelas categorias do fenómeno *Constatação das condições de trabalho na escola e Comparando o que aprenderam com o que observam na sua prática e nas práticas de seus colegas*.

Como a situação natural constitui dados, levantar-se-á opiniões sobre elementos observados nas situações vividas presencialmente a partir do questionário aplicado aos alunos. Analisar-se-á os dados colhidos nos questionários para comprovação de atribuições de novos significados na prática profissional dos formandos a partir dos reflexos e acções incluídas nas vivências em seus espaços de trabalho. Por isso, é necessário perceber o elo que os ligam as categorias que se elegeu para esta pesquisa. Entre outras medidas qualitativas utilizadas nesta investigação, presente no questionário que foi aplicado com os alunos, utilizou-se também blocos de categorias.

Para as perguntas abertas, quer-se aproveitar a diversidade de ideias, experiências e opiniões dos alunos, dos cenários de trabalho. Ou seja, aproveitar-se-á e analisar-se-á os dados em função do conteúdo e do que podem responder a questão que originou o estudo. Contudo, o contexto individual apenas pretende reforçar a compreensão do colectivo.

Esta fase é o momento de ordenamento dos dados, em que o pesquisador procede à divisão e conceitualização destes, e onde observa-se a relação entre eles para organizá-los em padrões, categoria e unidades básicas descritivas. Como Dias (2000) sugere, também é a fase em que o investigador defronta seus dados com a literatura de referência. Outra hipótese é por meio da triangulação dos dados, que deverá ser feita quando o investigador fez opção por diferentes métodos de colectas dos dados, como ocorreu neste trabalho, e comparar-se-á os dados.

Segundo Strauss e Corbin (1990, citados por Cassiani et al, 1996), este processo tem por objectivos: “construir a teoria, dar ao processo científico o rigor metodológico necessário, auxiliar o pesquisador a detectar os vieses, desenvolver o fundamento, a densidade, a sensibilidade e a integração necessária para gerar uma teoria”. A partir desse momento, o investigador examina linha por linha de onde extrai as unidades de análise.

Para Fortin (2003, p.36-7), as variáveis são qualidades, propriedades ou características de objectos, de pessoas ou de situações estudadas numa investigação. Pode tomar diferentes valores para exprimir graus, quantidades, diferenças. Podem ser classificadas de diferentes maneiras, segundo a sua utilização na investigação. As mais recorrentes são: variáveis independentes e dependentes, variáveis atributos e variáveis estranhas.

As variáveis independentes e as dependentes estão ligadas no estudo experimental. Fortin informa que elas afectam uma a outra. A variável dependente ou variável crítica e também aplicada é uma resposta, um resultado da variável independente.

A variável independente de nosso estudo, por exemplo, situa-se sobre o ensino em formato e-learning oferecido pelo Mestrado em Multimédia em Educação aos estudantes/ professores. A variável dependente pode ser a construção de novas percepção de sua prática profissional pela experiência que viveram no mestrado. Quer-se encontrar a relação entre estas variáveis.

As variáveis atributos são as características dos sujeitos num estudo: idade, escolaridade, sexo, estado civil, rendimento, etnia, etc. são variáveis geográficas e servem para traçar um perfil das características dos sujeitos da amostra (cf. Fortin, 2003, p.37).

As variáveis estranhas estão presentes em todos os estudos. Podem apresentar efeitos inesperados capazes de modificar os resultados de uma investigação. São variáveis do ambiente físico e social, as variáveis demográficas e as características individuais.

“A validade interna faz referência às conclusões plausíveis sobre a relação causa e efeito, ligando o factor desencadeante, ‘variável independente’, à mudança no estado do alvo, ‘variável dependente’” (Gauthier, 1992 citado por Fortin, 2003, p. 141-142). Espera-se ver se o resultado foi influenciado pelas variáveis estranhas.

Ressalva-se que este estudo busca ver identificado através da investigação a que se procedeu a existência ou não de novos significados sobre a profissionalidade docente pelos alunos da edição 2006/2007 do Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro.

Os instrumentos tomados para a colecta dos dados permitiram colher os dados dos quais se buscará identificar as variações das opiniões dos alunos e dos professores, participantes do estudo. Por isso, buscou-se elaborar diferentes questões onde os alunos conceituassem a experiência que viveram, ver o que a experiência em si tinha representado para eles, o modo como relacionavam a natureza do mestrado, das suas relações, das formas de comunicações, das novas abordagens pedagógicas adoptadas, o desenvolvimento das duas disciplinas em particular e efeitos na percepção

da prática profissional. Tentou-se assim perceber, na opinião dos 13 alunos o que se assemelhava e o que se diferenciava ao reflectirem sobre os aspectos levantados da experiência vivida e em análise.

Quanto às opiniões dos professores e do coordenador, são dados complementares de sujeitos que estavam de algum modo presentes nas situações em análise. São dados de pessoas que estiveram de perto, em contacto, em interacção comunicativa e educativa com os alunos e que paralelamente, poderiam ter desenvolvido percepções com carácter reflexivo sobre o amadurecimento dos alunos nos espaços comunicativos, amadurecimento revelado nas ideias transpostas para esses espaços que denotavam íntima relação com a sua esfera profissional e prática educativa.

O processo analítico ajudará a encontrar as regularidades na forma como os indivíduos expressam as suas ideias sobre o fenómeno em destaque, em termos da identificação dos padrões que se repetem entre os dados e da estrutura que revelam. O estudo de caso com as suas ferramentas de colecta de dados forneceu tais respostas que serão desnudadas e avaliadas tomando algumas categorias apresentadas a seguir.

a) As categorias

Todos os dados são passíveis de uma codificação. Neste processo, os dados são codificados, comparados com outros dados e designados em categorias e em sub-categorias. É o que Dias (2000) explica sobre o que acontece quando se tem uma grande massa de dados. A opção é quebrá-los em unidades menores e reagrupá-los em categorias que se relacionam entre si e formam padrões, temas, conceitos. Há categorias que o pesquisador constrói e há as que surgem da linguagem da pesquisa. Os conceitos abstraídos das situações tenderão ser os nomes para os processos e comportamentos que estão sendo explicados e os conceitos construídos pelo investigador serão as explicações. (cf. Cassiani et al, 1996). Nas páginas seguintes serão identificadas as categorias presentes em cada instrumento de colecta de dados e que nos auxiliarão na análise dos dados.

A categoria central emerge no final da análise e forma o pivô central ou o principal tema ao redor de qual todas as categorias giram. As condições causais, o contexto, as condições intervenientes, as estratégias e consequências formam as relações teóricas pelas quais as teorias são relacionadas umas as outras e à categoria central. O paradigma de análise desenvolve-se a partir desta estrutura teórica e metodológica (cf. Cassiani et al, 1996). Estas autoras explicam tais conceitos:

- Condições causais – conjunto de eventos, incidentes e acontecimentos que levam a ocorrência ou desenvolvimento do fenómeno.
- Fenómeno – é a ideia central, o evento, acontecimento, incidente sobre o qual um grupo de acções ou interacções são dirigidas ou estão relacionadas.
- Contexto – grupo específico de propriedades que pertencem ao fenómeno, representando um grupo particular de condições dentro do qual as estratégias de acção e interacção são tomadas.
- Condições intervenientes – condições estruturais que se apoiam nas estratégias de acção/interacção e que pertencem ao fenómeno, servindo para facilitar ou bloquear tais estratégias.
- Estratégias de acção/interacção são estratégias para lidar, para tomar ou para responder ao fenómeno.
- Consequências – resultados da expectativa da acção/interacção.

Os dados analisados resultaram no processo *Construindo novos significados sobre sua prática profissional docente*. Os fenómenos identificados foram:

- Constatação das condições de trabalho na escola,
- Comparação entre o que aprenderam com o que observam na sua prática e nas práticas de seus colegas,
- O papel da docência ampliada,
- Mais estímulo para estudar e aplicar o que aprenderam na exploração de ferramentas tecnológicas no ensino.

Após a redução dos dados e organização das categorias que emergiram do processo, elementos que surgem:

- Deficit ou existência de condições de trabalho na escola.
- Busca de estímulo para melhorar a aprendizagem em seus espaços de trabalho a partir da noção do que aprenderam sobre os efeitos da aprendizagem via ferramentas da web social.
- Motivos para iniciar o mestrado
- Percepção do curso como mola modificadora da prática profissional.

A Categoria central é: *Construindo novos significados ou novas percepções de sua prática profissional*, a partir de duas dimensões: a estrutural/profissional e a individual/pessoal. A condição causal foi representada pelas categorias do fenómeno *ampliação da percepção sobre o papel docente após a experiência formativa* e o contexto representado pelas categorias do fenómeno *Constatação das condições de trabalho na escola e Comparando o que aprenderam com o que observam na sua prática e nas práticas de seus colegas*.

Como a situação natural constitui dados, iremos levantar opiniões sobre elementos observados nas situações vividas presencialmente a partir do questionário aplicado aos alunos. Analisaremos os dados colhidos nos questionários para comprovação de atribuições de novos significados na prática profissional dos formandos a partir dos reflexos e acções incluídas nas vivências em seus espaços de trabalho. Por isso, é necessário perceber o elo que os ligam as categorias que se elegeram para esta pesquisa. Entre outras medidas qualitativas utilizadas em nosso estudo, presente no questionário que foi aplicado com os alunos, utilizou-se também blocos de categorias:

Quadro 13 – Categorias das perguntas fechadas do questionário

Categorias presentes nas perguntas fechadas	Subcategorias
Vantagens do curso e oferta de novas potencialidades profissionais, as disciplinas como proporcionadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramento de posturas, a percepção da relação entre as teorias estudadas e a prática profissional, a percepção de que as discussões permitiram reflexões que proporcionaram algum melhoramento das práticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Concordo em absoluto • Concordo parcialmente • Não concordo nem discordo • Discordo em parte • Discordo em absoluto
Factores limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias • Políticas inexistentes de apoio ao uso das ferramentas tecnológicas no espaço escolar

	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de projectos educativos envolvendo as ferramentas digitais • Falta de interesse do professor ou do grupo escolar
Abertura dos cenários profissionais para o uso das novas tecnologias; o desenvolvimento de projectos na escola envolvendo as TIC; a existência de dificuldades para desenvolver projectos com as TIC em parceria com outros professores.	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não
Relação entre a definição de docência presente nos espaços de trabalho e o advogado nas disciplinas em estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Dissonante • Consoante
Papel das tecnologias nos ambientes onde os alunos desenvolvem suas actividades profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Central • Acessório • Inexistente • Auxiliar
Perfis do educador nas disciplinas em análise	<ul style="list-style-type: none"> • Centralizador • Mediador • Estimulador • Catalisador

Categorias das perguntas abertas:

As categorias que serão encontradas nas perguntas abertas são as destacadas a seguir:

- Motivos que os levaram a optarem pela formação em *b-learning*.
- Opinião sobre a pertinência de cursos nesse formato.
- A questão central do trabalho: sobre os novos significados sobre a profissionalidade docente que possam vir a ter desenvolvido durante e após a experiência, mais precisamente no momento de preenchimento do questionário.
- Identificação do cenário profissional do aluno.
- A importância que dão ao trabalho educativo com o uso das TIC.
- A identificação de implantação de mudanças na postura profissional, nas relações desenvolvidas com os alunos e o ensino e as novas posturas profissionais adoptadas, após a participação nas duas disciplinas em análise.

Para as perguntas abertas, quer-se aproveitar a diversidade de ideias, experiências e opiniões dos alunos, dos cenários de trabalho. Ou seja, aproveitar-se-á e analisar-se-á os dados em função do conteúdo e do que podem responder a questão que originou o estudo. Contudo, o contexto individual apenas pretende reforçar a compreensão do colectivo.

Pediu-se através do questionário a articulação entre as situações educativas desenvolvidas durante o curso (e potencializadoras ou originadoras dos novos e possíveis significados) e os novos significados que eles têm adaptado ou não às suas práticas profissionais. Os dados colhidos através dos questionários serão examinados tendo como referência:

- Como os formandos que estão locados fazem uso dos novos significados nas vivências em sala de aula;
- Como os que não estão locados fazem uso ou não dos novos significados;
- Como os que não estão ligados directamente à área de educação estão atribuindo os novos significados à sua área de actuação.

O questionário também teve em sua constituição um método a mais para a colecta de dados: o Tracer study. A partir deste método, buscou-se entender a opinião, as perspectivas em sua diversidade dos sujeitos que participaram da colecta de dados da pesquisa através do questionário. Como o questionário foi aplicado pouco mais de um ano após o início da edição em análise, desejou-se colher as experiências que os *participantes* tivessem adquirido sobre o domínio estudado e que foram lembradas em torno da sinalização de respostas que avaliaram algumas afirmativas.

Desta forma, esperava-se ver as perspectivas pelas quais os alunos observaram e avaliaram suas experiências no curso do mestrado. Para isso, utilizou-se a escala de Likert usada para avaliar o Grau de Concordância, no sentido de avaliar as opiniões dos alunos e suas expectativas quanto ao desenvolvimento proporcionado pelo mestrado assim como as expectativas do curso em termos de desenvolvimento profissional.

Com base nessa escala, criou-se uma série de afirmações ou anunciados para quais se pediu aos participantes que externassem suas reacções, escolhendo um dos cinco pontos de uma dada escala. Elaborou-se os itens que seguem, que possuíam ligação directa com a questão a analisar.

1. A associação entre a formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA e vantagens e novas potencialidades para o desenvolvimento profissional dos alunos.
2. As disciplinas DMME e MAC como cenários de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas com os alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.
3. O desenvolvimento de actividades com associações entre as teorias e as abordagens estudadas (Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem) e a sua prática e cenário profissional
4. As disciplinas DMME e MAC não são disciplinas directivas por não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social.
5. As disciplinas como espaços de discussão envolvendo a actividade profissional e estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.

As afirmações qualificam positivamente o objecto de atitude.

Para cada opção deu-se os seguintes valores numa escala de 5 graus (as mais populares), que reflectiriam o aspecto positivo e o negativo da premissa e enquadravam as categorias que permitiria avaliar o aspecto sobressalente na premissa. A premissa do meio é sempre uma premissa representando uma indecisão:

Tabela 1 – Categorias, Subcategorias e Valores da Escala Likert

Escala	Discordância		Sem discordância ou concordância	Concordância	
	Em absoluto	Em parte		Parcialmente	Em absoluto
Valores	1	2	3	4	5

Na escala de *Likert* as respostas para cada item variam segundo o grau de intensidade. Essa escala com categorias ordenadas, igualmente espaçadas e com mesmo número de categorias em todos os itens, é largamente utilizada em pesquisas organizacionais que investigam as práticas da GQT (Saraph *et al.*, 1989; Badri, 1995; Tamimi, 1995; Alexandre, 2001a, citados por Alexandre e *tal.*, 2003, p.3).

Deste modo, procurou-se induzir os sujeitos a expressar sua posição, sua atitude, colocando-se positivamente em relação a questão ou negativamente. Em alternativa, há a proposição de indecisão, o que pode revelar que o respondente não tem experiência ou que não sabe responder ou se colocar com relação a premissa em análise. Se não houvesse essa alternativa, poderia se estar a induzindo para uma das demais posições contidas na escala, marcando a inclinação da pesquisa. Contudo, o interesse desta investigação é identificar a posição dos sujeitos em relação à premissa, como também não pretende-se dar ao sujeito uma alternativa na qual ele confunda com posições do tipo “não sei” ou “não aplico” (cf. Alexandre *et al.*, 2003). Estes mesmos autores reforçam o objectivo da escala gradual é permitir que os respondentes expressem a direcção e a intensidade de opinião referente a um determinado item.

A escala Likert é aditiva, por isso, uma das etapas de manipulação deste método envolve a soma dos *scores* (resultados) individuais. A quem responde positivamente é dada um valor mais alto, uma nota, um peso e a quem der um valor negativo, a menor nota. Por fim, tira-se a média ponderada. O resultado encontrado será dividido pela soma das respostas dos participantes. A pontuação será alta ou baixa segundo o número de itens e os valores atribuídos a cada ponto da escala (cf. Martins, 2006). Este método de análise de escala do tipo Likert foi apresentado por Malhotra (2001, citado por Oliveira, 2003).

Compreende-se que a escala oferece dados repletos de conotações afectivo-valorativo e portanto, sempre põe-se em causa por resultarem em dados polémicos, mas reconhece-se a importância destes instrumentos na colecta de dados para esta investigação que busca perceber a opinião dos alunos sobre a experiência do mestrado e do que representou em termos de novas percepções da prática profissional. Daí a escolha deste instrumento de avaliação das proposições elaboradas para esse fim.

Conforme Alexandre *et al* (2003, p.02), “Uma das grandes preocupações em qualquer pesquisa, em particular, aquelas onde o elemento humano é a unidade a ser pesquisada ou o fornecedor das informações investigadas com base na sua percepção, é o fiel registo dessas informações, isto é, o que se deseja registar é a opinião do entrevistado que retrate a realidade do fenómeno estudado”. Como tínhamos 13 participantes, a escala variará entre 15 e 195 pontos. Quanto maior for o score, mais positivo é o resultado, enquanto que quanto menor for o score, menos positivo é o resultado.

As escalas servem para avaliar o grau segundo o qual os sujeitos se caracterizam em relação a um conceito ou dado fenómeno. Servirá, assim, para distinguir os sujeitos que são mais ou menos favoráveis a uma ideia ou a uma opinião (cf. Fortin, 2003, p.254).

Assim, estes instrumentos e métodos precisavam revelar aquilo que para os estudantes representaram a mola propulsora para aquisição desses novos significados sobre a sua acção profissional. Para isso, colectou-se a opinião sobre o que acharam das experiências que viveram, se ofereceram novas potencialidades profissionais.

Perguntou-se ainda no inquérito aplicado aos estudantes se as disciplinas em análise permitiram trocas culturais, profissionais, se deram condições para o melhoramento nas relações interpessoais com seu grupo e demais alunos do curso. Tentou-se ver também se os alunos compreenderam que a sua experiência formativa se afastava de uma formação prescritiva de receitas sobre como usar as novas ferramentas da web social e se aproximava de um cenário desencadeador de discussões sobre os fundamentos do porque, quando, onde, como e com quem usar tais tecnologias.

Pediu-se que identificassem também qual o papel que os docentes assumiram nas duas disciplinas de análise, como forma de perceber se a acção desses sujeitos na experiência formativa condizia com todo o contexto formativo, com a proposta de trabalho desenvolvida, com a abordagem de ensino-aprendizagem que advogavam. Outro elemento de análise foi ver se concordavam se as duas disciplinas serviram de espaços para discussões, tendo como resultado estímulo para melhorar a prática profissional, após reflexões sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.

O questionário teve que penetrar nos detalhes e aspectos específicos dos dados para descobrir categorias, dimensões e inter-relações importantes; começa por explorar genuinamente questões abertas, mais do que testar hipóteses derivadas teoricamente (dedutivas). Dos questionários e elementos a ser analisados nos fóruns, *blog*, serão retiradas citações directas que apreendem as experiências e as perspectivas pessoais dos intervenientes. Os pontos de vistas dos sujeitos serão tomados apenas seguindo uma orientação interpretativa e descritiva.

Para testagem do questionário, buscou-se a ajuda de 3 colaboradores antes da sua utilização definitiva e procedeu-se a modificações após as dificuldades oferecidas por um dos colaboradores.

Realizou-se dois tipos de entrevista, uma com os dois professores e outra com o coordenador do mestrado. Na entrevista dos professores, constavam as seguintes categorias:

- a) No bloco das disciplinas DMME e MAC:
 - Concepções de ensino-aprendizagem que baseiam a organização das disciplinas e o contributo do mestrado para essa abordagem;
 - Aspectos que o professor considera fundamentais para a obtenção dos objectivos educacionais;
 - Relação entre formas com que as situações educativas estão organizadas e a troca de experiências, motivação e aprendizagem dos alunos;
 - A postura profissional desenvolvida com os alunos da edição analisada;
 - Competências necessárias para difundir o trabalho com as novas ferramentas da Web Social;
 - Implicação do modelo de aprendizagem e das tecnologias adoptadas para a condução da disciplina: contributos ou dificuldades;
 - Os resultados obtidos na avaliação são indicadores para reformulações nas próximas edições
- b) No bloco sobre a atribuição de novos significados pelos alunos à prática profissional docente

- A disciplina como espaço de estímulo da relação entre as discussões e o ambiente profissional dos alunos; como espaço de suscitação sobre as relações a serem desenvolvidas nos cenários educativos;
- A percepção dos novos significados sobre a profissionalidade docente desenvolvidas pelos alunos e manifestas nestas disciplinas.

Na entrevista realizada com o Coordenador do mestrado, estavam previstas as seguintes categorias:

a) No bloco sobre o Mestrado

- Ano de início/lançamento do Mestrado
- Identificação da iniciativa de criação do Mestrado
- Importância do Mestrado em Multimédia em Educação para o desenvolvimento científico e tecnológico de Aveiro e Portugal
- Contributos da linha de pesquisa e abordagem teórica crítico-reflexiva adoptada por este mestrado para uma formação consistente de quadros profissionais na área de multimédia para a educação
- Estrutura humana, curricular, organizacional actual do Mestrado
- Existência de registo de abandono de alunos da edição 2006/2007 até o momento

b) No bloco sobre os novos significados dados à profissionalidade docente após o primeiro ano curricular

- Avaliação feita em torno do atendimento dos objectivos do mestrado quanto ao contributo para a qualificação e requalificação de profissionais numa perspectiva crítico-reflexiva;
- Colaboração das actividades de ensino, pesquisa desenvolvidas junto aos alunos para promover competências que efectivem avaliações críticas das práticas profissionais
- Percepção do contributo do mestrado para mudanças de posturas/attitudes que se reflectem na profissionalidade docente dos alunos deste curso.

Como as entrevistas serão transcritas, o texto que se originou servirá como banco de dados tanto quanto os dados obtidos do questionário e a análise das comunicações das disciplinas escolhidas. Os dados, partes do texto da transcrição, serão seleccionados e observados dentro das categorias a que pertencem e analisados a partir da literatura utilizada, onde se buscará os padrões e conexões com as questões da pesquisa. As respostas às questões constituem os dados, mas serão analisados à luz da literatura que se utilizou no enquadramento do estudo e organizados a partir dos seus temas. Para isso, será necessário uma profunda imersão nos textos das transcrições.

Na análise, procurar-se-á marginalizar elementos semelhantes e centrar nas diferenças, focando os aspectos comuns. Ou seja, da leitura das entrevistas, pretendeu-se ver o que se pode discriminar em torno das informações que nos foram proporcionadas e que tem relação directa com a questão central do estudo. Os dados obtidos pelos questionários, pelas entrevistas e pelas análises

dos textos do BB e do Blog serão, então, enquadrados nas distintas categorias e apresentados nas modalidades de variação que as percorrem.

Tentar-se-á a partir duma visão sistémica da realidade estudada, apresentar os dados colectados juntos aos intervenientes do processo e descrição do mestrado em linhas gerais e em detalhes das disciplinas, buscando perceber a totalidade dos elementos que a realidade estudada comporta e as relações entre estes.

E antes de fechar a análise na questão central que move este estudo, abrir-se-á um parêntese para a investigadora se colocar em quanto aluna e também fazer análise desse período, das modificações sentidas e vividas, das reflexões feitas em torno da sua profissionalidade docente.

b) Preocupações de natureza ética e suas implicações no desenho do estudo

É objectivo deste trabalho manter uma conduta no seguimento de regras de natureza ética. O papel desenvolvido na análise do Mestrado em Multimédia em Educação foi da investigadora. Contudo, a investigadora também foi aluna da edição do mestrado em estudo.

Enquanto aluna, foi possível viver tudo que aqui está descrito, a vivência nos espaços de comunicações, publicando comentários, participando das actividades, realizando os projectos. Ou seja, a investigadora era não apenas participante directa das acções como detinha grande proximidade em relação aos outros participantes, o que pode gerar críticas com relação à investigação qualitativa e a estudos de caso.

Portanto, enquanto companheira de percurso dos alunos participantes da pesquisa, esta marca seu papel junto dos participantes e o qualifica como um papel nada neutro (são dois olhares: um de membro da experiência e outro de investigadora). Considera-se que esta relação pode interferir de algum modo na análise, pois não há como manter uma objectividade completa ou imparcialidade. Além do que, o papel de aluna do mesmo curso aconteceu num período anterior ao que se iniciou a investigação, quando a pesquisadora ainda não tinha se decidido pelo local de sua pesquisa, embora a temática já estivesse anteriormente sendo estudada e distribuída num planeamento dos estudos que deram corpo a este trabalho.

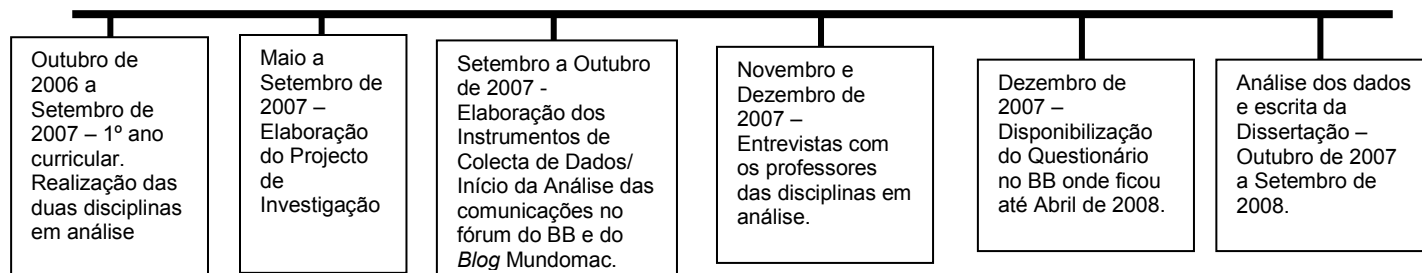
Contudo, acredita-se que o envolvimento na experiência (que era inevitável, por ser aluna) não causará confusões entre os dois papéis e consequentemente, a interferência entre eles, implicando em falta de rigor na investigação desenvolvida. Deste modo, a pesquisadora está atenta ao papel que deve desempenhar diante da análise, principalmente no que diz respeito às questões éticas, no que diz respeito ao tratamento dos dados e na direcção a que a pesquisa precisa ser guiada. Por isso, procurar-se-á não defender pontos de vistas, numa postura judicativa, que contrariem os dados obtidos. Contudo, por se considerar que este envolvimento também poderia gerar vantagens para a investigação, é que abrir-se-á uma sessão específica para que esta se coloque diante dos reflexos da profissionalidade redimensionada a partir do vivido no mestrado em multimédia.

Assim, fica bem situada qual deva ser a intensidade da participação da investigadora diante da análise de modo a permitir a imersão no trabalho, a descrição das situações mediante aquilo que ocorreram.

Para a fiabilidade dos resultados que serão apresentados no capítulo seguinte, se recorreu à discussão com colegas que estão desenvolvendo estudos de natureza semelhante, conferindo um grau de reflexividade ao processo.

Um outro aspecto que se levou em consideração foi a salvaguarda de direitos dos participantes directos e indirectos da pesquisa, protegendo-lhes as identidades, contudo oferecendo informações suficientes que permitam traçar um perfil dos sujeitos do estudo e participantes da experiência formativa do mestrado, como sexo, idade, habilitações académicas, actividade profissional e local de residência.

A seguir, apresentar-se-á uma linha temporal das fases desta pesquisa.



CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos.” (Paulo Freire)

1 Introdução

Este capítulo tem como objectivos apresentar os dados recolhidos na pesquisa efectuada assim como interpretar os resultados obtidos. Logo, começa-se por apresentar o caso tomado para o estudo, que é o curso de Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro, ao qual será referido por MMed.

Assim, em relação ao curso do MMed, os tópicos seguintes descreverão, num primeiro momento, a sua estrutura de organização e algumas funcionalidades dos serviços tecnológicos adoptados. Pretende-se apresentar as características organizacionais e interaccionais, os desenhos instrucionais (objectivos, conteúdo e metodologia) das duas disciplinas, assim como do curso em sua extensão, utilização pedagógica dos recursos tecnológicos e os dispositivos de avaliação.

Este delineamento breve do curso e mais detalhado das disciplinas ajudará a perceber o cenário em que as comunicações ocorreram e de onde se espera detectar os elementos que comprovam mudanças de óptica, de posições didácticas assumidas pelos alunos e consciência desse processo enquanto este ocorria.

O foco deste estudo, porém, é a formação contínua pós-graduada multimédia em educação que se processa neste curso em formato *b-learning* que se espera que tenha contribuído para os elementos da prática profissionais dos alunos do mestrado, que são professores, embora nem todos em exercício da profissão no momento da colecta dos dados. Por isso, será feita uma análise global dos dados obtidos junto aos alunos, docentes do curso e coordenador do mestrado, os quais, se espera, respondam a questão deste estudo, que é:

- O Mestrado em Multimédia em Educação, através das disciplinas Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação e Multimédia e Arquitecturas Cognitivas, contribuiu junto aos formandos para a formação de outras percepções sobre as suas práticas profissionais?

Para sustentar as informações em torno desta questão, cruzou-se informações advindas das entrevistas com os docentes, dos questionários aplicados com uma amostra da população-alvo do curso e com a análise feita dos espaços de comunicações das disciplinas tomadas para estudo. A apresentação e discussão dos dados serão feitas apresentando e discutindo os pressupostos eleitos para este estudo e já referidos na metodologia.

O capítulo termina com uma análise crítica em torno dos resultados levantados sobre o contributo do mestrado na construção de novos significados a volta da profissionalidade docente dos alunos da edição 2006/2007.

A escolha por tal desenho do estudo dá-se por levar em consideração o caso em estudo e a diversidade de métodos e natureza dos dados recolhidos. Acredita-se, também, que a abrangência da questão de investigação exigirá os cruzamentos dos dados que oferecem diferentes ângulos da abordagem do tema novos significados para a profissionalidade docente dos alunos.

2 Mestrado em Multimédia em Educação – Apresentação geral e enquadramento institucional do curso de mestrado

A Formação contínua em curso superior de pós-graduação em formato *b-learning* que se está a analisar foi promovida pelo Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro, pioneira em Portugal, em sistemas de e-learning e a plataforma Blackboard para a formação inicial, pós-graduada e contínua (cf. Lagarto, 2002, citado por Loureiro et al, 2006, p.106). Tomou-se a edição 2006/2007 para a investigação, cujas actividades começaram no dia 06 de Outubro e se estenderam até por volta de Agosto de 2007.

O mestrado nasceu no ano de 2002 pelo Despacho nº7456/2002, publicado no Diário da República. As unidades académicas responsáveis pela formação de docentes correspondem a Departamentos ou Áreas de Educação e o curso do mestrado é desenvolvido com a participação de dois departamentos da universidade: Didáctica e Tecnologia Educativa (DDTE) e Comunicação e Arte (DECA). As disciplinas são ministradas pelos professores pertencentes aos dois departamentos.

É dirigida a titulares de uma licenciatura em Ensino, em Novas Tecnologias da Comunicação ou em Design, ou em curso designado equivalente.

Sobre a quantidade de vagas oferecidas pelo mestrado, percebeu-se pequenas variações ao longo do tempo conforme a demanda por formações de natureza educacional para o uso de tecnologias e também pelas reformas que tem ocorrido no ensino superior europeu. O coordenador do mestrado revela em sua entrevista sobre o público que atendeu na primeira oferta do curso a quantidade de ofertas para o primeiro público e a quem foi destinado:

“Esta primeira oferta foi destinada a 20 alunos de mestrado e 32 alunos de curso de formação especializada. À altura, houve um contrato assinado entre a Secretaria-geral de Educação da Madeira e a Universidade de Aveiro. Portanto, oferecemos mais 20 lugares para a Região Autónoma da Madeira nesse ano para formação especializada”. (Coordenador em entrevista)

Na edição em estudo, 2006/2007, a oferta foi de 40 vagas: sendo que destas, metade era ofertada a formação especializada. Na edição seguinte foram ofertadas 80 vagas.

A Universidade de Aveiro (cf. Dias, 2002 e Ramos, 2004, citados por Loureiro et al., 2006, p.106) apresenta índices elevados de formação sistemática *online* e o e-learning abrange mais de 400 disciplinas, mais de 60% de alunos e uma larga percentagem de docentes. A oferta de formação pós-graduada é uma aposta no sentido de requalificação de antigos alunos e de quadros profissionais.

Tomou-se também a palavra da professora Alarcão, que foi reitora desta instituição, para situar a Universidade de Aveiro dentro de uma nova lógica organizativa de aprendizagem. Em sua análise, esta investigadora e docente da universidade, não pode deixar de situar as “novas configurações organizativas do quotidiano da aprendizagem no âmbito dos mestrados – que fazem desta uma

organização surpreendente e qualificante, uma organização em desenvolvimento (com suas novas ambiências) e aprendizagem para si mesma e para cada um dos que a constituem” (2001, p.13).

O mestrado, portanto, desde que foi implantado em 2002, funciona no formato *b-learning*, como uma verdadeira “universidade virtual”, que no entender de Samier (citado por Oliveira, 2004, p.24), trata-se de:

“...uma universidade que aprende e ensina, suporte de novos espaços de troca e de partilha de conhecimentos (...) novas “tribos” do conhecimento (...) que trocam informações e experiências em função de um interesse comum e não em função de um nível, de uma idade ou de uma aula”.

Para visualização dos impactos causados pela implantação do curso, na entrevista do coordenador, pediu-se que ele relatasse alguns impactos mais visíveis desencadeados pelo mestrado.

“Bom, para Aveiro, o impacto é daquele que deriva da formação pós-graduada que é oferecida pela instituição da Universidade de Aveiro e portanto, a possibilidade que a universidade tem de se afirmar numa área vocacional e de cunho extremamente tecnológico a nível de formação pós-graduada. Nós tínhamos mestrado de (...), do (...) e mesmo da região do (...) que tinham uma vocação muito forte, marcadamente tecnológica, e aquilo que nós pretendíamos era que ela tivesse uma vocação predominantemente educacional. Da constatação dessa ausência, dessa falta, fizemos a proposta deste curso e de qualquer modo, capitalizamos os saberes, as experiências, os conhecimentos que existiam tanto no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa quanto no Departamento de Comunicação e Arte e aí, dessa simbiose, surgiu esta oferta” (Coordenador em entrevista).

Como pode ser concluído desta fala do coordenador, havia urgência em ofertas de cursos onde a vertente educacional estivesse intimamente ligada a vertente tecnológica, de modo que o curso oferecesse competências para se pensar o uso das tecnologias para fins educacionais. Sobre os impactos a nível nacional, o coordenador ainda informa:

“A nível nacional, penso que está respondido. Era a falta que existia. O facto dessa falta existir não é estranho. O número de alunos que provém de outras regiões geográficas do país, incluindo a Região Autónoma da Madeira, por outro lado, o próprio facto de Leiria, Beja, Cabo Verde, a nível internacional terem solicitado à Universidade de Aveiro que fizessem essa oferta ou em protocolo ou contrato. Portanto, há esse tipo de impacto” (Coordenador em entrevista).

A fala do coordenador traduz um aspecto que se tornava marcante no período do lançamento do mestrado. Havia procura por esse tipo de formação, inclusive, ele realça os locais de onde os formandos se deslocavam para assistir as sessões presenciais.

Em relação aos impactos a nível tecnológico, a nível de conhecimento, de investigação, ele destaca:

“A **nível tecnológico**, não sei se haverá grandes impactos a nível tecnológico. A nível de **conhecimento**, o modo como podem integrar tecnologias com ensino, penso haverá impactos. Nomeadamente também a nível de **investigação** na área de educação, na medida em que nos é possível agora olhar com muito mais firmeza, com muito mais certezas e com muito mais conhecimentos de causa aquilo que são implementações tecnológicas no ensino a distância, o que há de mais virtuoso ou menos virtuoso do ponto de vista do ensino ser semi-presencial ou completamente a distância, como é que se faz avaliação que reine no ensino a distância, que tipo de tecnologias é que são mais indicadas para um determinado tipo de público multimidiático de ensino, ciclo de ensino, se aquilo que há como oferta a nível nacional apresentaria exemplos para as necessidades educativas especiais ou para crianças que têm problemas de Síndrome de 21 ou outro tipo de problemas, se aquilo que temos em termos de software é adequado ou não, faz também avaliação a esse nível. Portanto, alguma coisa mexeu. E o volume de dissertações e investigações que tem sido desenvolvida desde 2002 no âmbito da multimédia em educação nomeadamente aqui na Universidade de Aveiro. É um pouco por causa disso. São já muito volumosas e tanto em um como em qualidade nos domínios de investigação, os trabalhos de investigação que têm sido feitos a nível da integração tecnológica, na direcção educação das TIC”

(Coordenador em entrevista). (grifos nossos)

Portanto, segundo o olhar do coordenador do Mestrado em Multimédia em Educação, um dos grandes impactos visíveis e de certo modo, desencadeados por esta instituição, é o extenso volume de investigações desenvolvidas. Embora, se destaque que as instituições de ensino superior são responsáveis por promover ensino, pesquisa e extensão, é sempre enriquecedor para as instituições exporem suas produções e analisar o contributo destas.

Recordando-se de mais um impacto, o coordenador continua e cita:

“...ainda posso dizer que do ponto de vista interno, não é por acaso que é este mestrado que faz com que aconteça o SecondUA” (Coordenador em entrevista).

O SecondUA é uma ilha de propriedade da Universidade de Aveiro no *Second Life*, um software em 3D. O SecondUA foi construído ali, onde foram desenvolvidas vários ambientes de lazer e para fins educacionais. Muitas reuniões envolvendo alunos e professores do mestrado de diferentes edições acontecem ali em programas reuniões, que aconteciam às quartas e quintas-feiras, no horário das 22h00.

O Mestrado em Multimédia em Educação oferece formação pedagógica no domínio das TIC que busca sempre a adopção de novos formatos, metodologias e conteúdos que dêem conta da transformação educativa em curso e a potencialidade das novas tecnologias digitais redimensionadas. Assim como o desenvolvimento da capacidade de manipular os novos materiais e recursos tecnológicos enquanto ferramentas de aprendizagem e como forma de ajudar os alunos a desenvolverem a sua autonomia.

O Guia da Pós-graduação da Universidade de Aveiro, onde o curso do mestrado é apresentado, descreve os objectivos do curso, como “formar profissionais críticos e reflexivos no domínio multimédia em educação e desenvolver competências na teoria e prática da multimédia. (...) permite esperar uma procura consistente para a formação académica, para a formação contínua e especializada dos quadros profissionais e de ensino e também para a requalificação profissional” (2006, p.250). Este guia descreve ainda as competências, os componentes curriculares, a organização do curso.

Sobre a estrutura humana do mestrado, ou seja, a quem compete as decisões sobre a organização da grade curricular, os docentes portadores de titularidade e formação na área do mestrado, o coordenador informou o que segue:

“Do ponto de vista formal e material, a oferta de curso de pós-graduação no modelo actual, não no modelo de Bolonha, embora o modelo de Bolonha também não se afaste muito desse pressuposto. É possível fazer essa oferta de pós-graduação a partir do momento em que se tenha um curso e um corpo docente qualificado para o fazer. O conjunto de pessoas que está afecto a este curso, do ponto de vista das cadeiras obrigatórias, tem um corpo de doutorado, que é o caso, é o meu caso, o caso do professor P2, o caso do professor (...), que assume a coordenação de outras disciplinas as quais não havendo corpo docente doutorado, há mestres que detêm as competências que são exigidas para que as disciplinas se leccionem, é o caso do professor (...), o caso do professor (...). As outras disciplinas a nível presente de Design de Interação, tem o doutorado que na área de Design. A nível de Avaliação de Software Educacional tem doutorado dentro da área. A nível de Seminário de Dissertação, tem pessoas que pelo facto de serem doutorados assumiram o estatuto de serem capazes de conduzir investigação independente e podendo vir a orientar investigação independente. Acresce o facto de termos no departamento de Didáctica pessoas que são especializadas em metodologia da investigação e portanto, aí compõem-se o ramalhete. Os docentes de Bolonha são um pouco diferentes na medida em que exigem que o corpo associado a um curso de pós-graduação, nomeadamente a nível do terceiro ciclo de Bolonha, sejam todo do corpo de doutorado e isso aí é também resolvido, portanto, não há problema. Do ponto de vista dos recursos materiais, a universidade tem recursos necessários para isso, portanto,

não há dificuldades” (Coordenador em entrevista).

Trata-se aqui de uma formação a distância, portanto, a avaliação é uma questão a ser pensada de modo a levar em consideração o público, o formato de ensino e de aprendizagem previstos nos cenários escolhidos para o desenvolvimento das actividades. Contudo, o que se observou é que levou em consideração requisitos essenciais encontrados na modalidade presencial e convencional, sem no entanto, cair na velha avaliação de cunho tradicional.

Por isso, a avaliação adoptada no curso tinha características formativa, ou seja, se traduz no acompanhamento da trajectória de cada aluno dentro do grupo, individualmente e no colectivo da disciplina. Deste modo, não se distanciava das suas bases construtivistas e sócio-interaccionistas, identificadas no início deste texto.

Sobre esta questão, os docentes informam no texto da entrevista que associam o “produto” ao “processo”. O aluno vai deixando “sinais” de sua presença no curso, como a superação de dúvidas e a ultrapassagem de obstáculos no desenvolvimento das actividades, quando passam para a fase seguinte geradora de novas dúvidas e da necessidade de novas superações. Os espaços de comunicação registam as impressões dos alunos sobre o processo, sobre os materiais utilizados, os artigos disponibilizados ou encontrados em pesquisas. As mensagens publicadas no fórum electrónico de DMME ou no *blogue* dão aos professores condições de reconhecer o desenvolvimento do produto no processo e o nível de participação de cada aluno. As publicações de comentários nos *blogues* e mensagens nos fóruns por cada aluno dão noção sobre seu crescimento dentro do espaço na interacção com os conteúdos, com os colegas, com o próprio espaço e as ferramentas que estão ao seu dispor.

Com relação à aprendizagem, sob as perspectivas do sócio-construtivismo, quatro elementos salientam-se no processo. São eles: a interactividade, a reflexão, a colaboração e autenticidade da situação de aprendizagem (cf. Loureiro e tal, 2006, p.104) que deve ser contextualizada (situadas) e significativa. Nessa sentido, os estudantes são sujeitos em interacção com os objectos de trabalho e de estudo situados em contextos específicos e reais. Juntos, em carácter de comunidade de aprendizagem *online*, são envolvidos em processos de trabalho colaborativo em prol de encontrar soluções para os problemas que surgem no decorrer do processo e nas estratégias do curso.

2.1 As componentes do curso

As aulas do Mestrado são oferecidas em duas modalidades: duas sessões presenciais (para abertura e fecho das disciplinas) e outra à distância (*online*), que ocorre no intervalo entre as sessões presenciais. Nos encontros presenciais (às sextas-feiras a partir das 9h00 às 18h30 e nas manhãs de sábado das 9h00 às 13h00) são dadas as coordenadas de tudo que acontecerá durante a disciplina. É um encontro para questionamentos e orientações, onde é mostrada a organização da disciplina, os moldes de funcionamento em que irá decorrer a componente a distância. É um espaço também para o desenvolvimento de algumas discussões seja em volta da organização da disciplina ou em torno do conteúdo previamente disponibilizado. Estas sessões tiveram lugar em salas previamente localizadas no prédio do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (DDTE) ou em salas do Complexo Pedagógico.

Este encontro é antecedido sempre por uma semana onde o espaço está sendo construído virtualmente pelo professor. No caso de DMME, os professores seleccionaram as opções disponíveis no Blackboard que foram utilizadas pelos alunos durante a disciplina: como o fórum electrónico e de grupos, área de avisos, os diferentes formatos para os conteúdos, informações sobre os docentes. No caso de MAC, foi criado o blogue pelos docentes e organizadas as situações educativas a que seriam submetidos os alunos para a aprendizagem da disciplina.

Nesta semana da construção do espaço virtual pelo professor, os alunos são convidados a se apresentarem ao professor, ler o guião da disciplina, tomar contacto com os materiais didácticos fundamentais, suplementares e/ou complementares, trocar impressões sobre os mesmos e sobre a disciplina.

Nas semanas seguintes, fica a cargo de cada aluno a gestão dos momentos para a realização das actividades, observando o cronograma destas.

A disciplina encerra com uma sessão presencial, onde se apresenta o resultado dos projectos desenvolvidos durante a mesma e onde ocorre exame.

Conforme o Guia da Pós-graduação (2006, p.250), “A estrutura dos cursos permite uma gestão flexível do tempo compatível com percursos individuais de formação.” A dinâmica da interacção envolve encontros em espaço-tempo comuns e não comuns aos sujeitos, explorando o potencial interactivo das TIC.

Os encontros presenciais também serviram para a existência de tempos e espaços físicos de contactos entre os formandos, onde estes desenvolviam algum contacto social e um conhecimento pessoal e directos entre todos. Eram momentos em que todos se reuniam a frente do Departamento antes das aulas começarem, momentos dos intervalos para os cafés e para os almoços, as confraternizações.

A disciplina Tecnologia da Comunicação em Educação (TCED) foi a única que teve mais que duas sessões presenciais em razão do desenvolvimento das actividades. Desenvolveu-se nesta disciplina um projecto colectivo e uma das decisões que toda a turma precisava tomar dependia deste encontro que se deu na sala de reuniões da Reitoria, onde foi demonstrado o funcionamento de uma videoconferência, os equipamentos necessários, os custos. Todas as demais disciplinas desenvolveram-se no formato acima descrito

2.2 A estrutura geral da componente a distância

A parte não presencial do curso do mestrado decorreu da seguinte maneira:

- Nos ambientes online nas formas de comunicação assíncrona via e-mail, o fórum Geral e dos Grupos da plataforma BlackBoard (BB) da universidade que serve ao mestrado, o *Blog Mundomac*,
- Nas formas de comunicação síncrona, via MSN, *Skype* e outros suportes para Internet Relay Chat (IRC) utilizados pelos alunos.

Nestes espaços desenrolaram-se actividades que repercutiam em discussões, reflexões e negociações sobre a implementação de materiais multimédia, em DMME, e sobre a elaboração do

Cognição Distribuída – Programa de Desenvolvimento da Interação Multimédia, cujas iniciais formam a sigla CD-PDIM, em MAC.

2.3 Descrição geral das ferramentas utilizadas na componente a distância

Conforme Dias (2006, p.49), o curso numa vertente b-learning deve garantir a interação, pelo menos, a quatro níveis distintos:

“Aluno/conteúdos²⁵, aluno/instituição, aluno/aluno e aluno/professor” para que seja possível “aceder aos conteúdos e a todos os trabalhos disponibilizados em qualquer altura ou a partir de qualquer sítio, (...) para contactar com a instituição em qualquer altura, para esclarecer/resolver questões burocráticas várias, (...) para colocar e responder a questões ou dar opiniões de forma síncrona (*chat*, vídeo-conferência, ...) e assíncrona (fóruns, correio electrónico, ...), (...) assim como ter uma noção do próprio percurso (ou histórico) e visualizar a avaliação e seus resultados”.

O curso aconteceu numa base tecnológica – o Blackboard (baptizado de BB pelos alunos desta edição) e conforme referido acima. A plataforma que suporta o desenvolvimento das actividades do mestrado é um ambiente virtual de aprendizagem a serviço dos alunos, docentes e administradores do Mestrado. Foi adoptado institucionalmente pela Universidade de Aveiro em 2006, substituindo a plataforma WebCT, que anteriormente era usada.

O Blackboard é um LMS ou uma espécie de Sistema de Gestão da Aprendizagem, uma plataforma web de gestão e distribuição de informação e de recursos didácticos, que permitiu complementar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala, possibilitando o acesso em qualquer lugar e a qualquer hora. Permite “a publicação de cursos, registo e acompanhamento de alunos, incorporam serviços que ajudam a comunicação entre alunos e se integram aos sistemas administrativos já existentes nas instituições” (Lopes & Casanova, 2006).

É um software que veio a público em 2004, de origem americana. É do tipo privado para o qual só há acesso a partir de *passwords* e a escrita do nome de utilizador universal. O blackboard utilizado pela Universidade de Aveiro e que serve para gerenciar experiências de e-learning e comunidades *online* é o formato do *Blackboard Academic Suite*²⁶, que é um ambiente virtual de aprendizagem, concebido para apoiar o ensino e a aprendizagem nos estabelecimentos educacionais. Funciona através da internet e oferece aos organizadores opções e ferramentas para apoiar as actividades do curso, como a comunicação, o upload de conteúdo, a avaliação. É uma via de oferta para a comunicação permanente entre conteúdos e os alunos, a qualquer hora e de qualquer rede.

São os cenários que complementam o ensino baseado no formato do blended Learning, modalidade mista, como acontece neste mestrado de multimédia. Oferece serviços de apoio para que os formandos possam trabalhar em qualquer ambiente e ter sempre acesso às discussões e informações sobre o curso. Desse modo, professores e alunos têm sempre à mão os trabalhos armazenados, os recursos que podem disponibilizar para a comunicação (os registos das comunicações que permitem acompanhar os progressos) e o desenvolvimento das actividades do

²⁵ É de realçar que o conceito de ‘conteúdos’ se refere aos materiais disponibilizados ao e-aluno para um determinado curso, não sendo estes necessariamente apenas conceptuais.

²⁶ Blackboard. Encontrado em: [http://translate.google.pt/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Blackboard_\(e-learning_platform\)&sa=X&oi=translate&resnum=7&ct=result&prev=/search%3Fq%3Dblackboard%26hl%3Dpt-BR](http://translate.google.pt/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Blackboard_(e-learning_platform)&sa=X&oi=translate&resnum=7&ct=result&prev=/search%3Fq%3Dblackboard%26hl%3Dpt-BR) Pesquisado em 05/10/2008.

curso com a colaboração entre os intervenientes. Favorece a observação de trajetórias percorridas e a percorrer, a visualização das actividades feitas e novos caminhos para entrelaçar.

Este recurso permite disponibilizar recursos, como o:

- Programa do curso
- Informações administrativas, como avisos onde serão as sessões, os pré-requisitos de participação, ou para obter ajuda
- Área de avisos
- Registo dos estudantes
- Materiais pedagógicos do curso: artigos, ficheiros das sessões presenciais para pesquisa
- Recursos adicionais, como links para bibliotecas e outros espaços na net
- Ferramentas de avaliação, como questionários
- Comunicações, como suporte de e-mail, lista de discussões, salas de chat.
- Diferenças de acesso para alunos e professores
- Fornecimento de dados estatísticos para controlo administrativo e da qualidade do curso

O BB da UA serviu para disponibilizar materiais de aprendizagem essencial e adicional aos alunos. A página de cada disciplina possuía pastas com hiperligações para:

- Avisos – sempre visível na primeira página da disciplina.
- Conteúdos, onde se encontrava Bibliografia da disciplina (Leituras fundamentais, leituras de suporte, leituras complementares e materiais das aulas na disciplina DMME e Artigos e os pré-requisitos que teria que se seguir para o desenvolvimento do artigo a ser submetido ao evento Challenges, produto final com base no CD-PDIM)
- Informações (DMME: Programa da Disciplina, Perfis dos Docentes, Cronograma, Guião Prático, Síntese de Normas, Normas Teses, Normas APA, Seminário, Betty Collis e MAC: Programa da Disciplina, o Cronograma, CD-PDIM, Guião Prático da disciplinas, as notas, as leituras sugeridas)
- Comunicação com hiperligação para o Fórum Geral e os fóruns dos grupos onde havia os debates referente às actividades, às teorias e para partilha de ficheiros, links, artigos e etc.
- Informações resumidas sobre os docentes e formas de contactos
- Ferramentas
- Avaliação

O curso utilizou portanto, nestas disciplinas, materiais contendo a organização do curso, como os guiões das actividades a realizar, os conteúdos a serem apreendidos pelos alunos disponibilizados em uma diversidade de linguagens que fazem justiça a natureza do curso: ficheiros para descarregar, links com informação relevante para as discussões e desenvolvimento dos trabalhos e aprendizagens, vídeos, representando todo tipo de material de estudo.

A primeira disciplina em análise, DMME ocorreu em dois ambientes, o Blackboard da universidade e no DidaktosOnline (DOL). Para a comunicação assíncrona, utilizou-se intensamente o Fórum Geral seguido dos Fóruns dos grupos. Nesta disciplina, o serviço de comunicação síncrona não estava activado.

Na página inicial da disciplina DMME, encontrava-se hiperligação para os fóruns a partir da pasta comunicações. Em qualquer das disciplinas, o serviço de correio electrónico estava activado embora fosse subutilizado. Após o encerramento das disciplinas, tanto os fóruns quanto os materiais de apoio ao curso continuavam disponíveis, podendo ser possível a sua consulta. Cada fórum só era aberto no início da disciplina, embora permanecesse acessível após o encerramento das actividades. Não se mantinham activos após o cumprimento dos cronogramas.

Esta edição do mestrado foi a primeira a utilizar as ferramentas da Web 2.0, ferramentas de Sociomedia (Barret, 1992, citado por Silva, 2002) ou tecnologias que dão ênfase à construção social do conhecimento, que permitem “a reunião e classificação de textos, a revisão e desconstrução desses textos, a troca de textos entre colegas, a autorização do indivíduo para criar zonas marginais que podem tomar o lugar central”.

Ferramentas da web 2.0 ou web Social são consideradas novas maneiras de pensar o uso destas tecnologias e quando utilizadas em cursos em formato de *e-learning*, dão uma nova conotação a esses cursos pela ênfase na aprendizagem social que se processa no interior de uma rede colectiva, numa inteligência colectiva a partir da utilização de softwares de natureza social, como *blogs*, *wikis*, *podcasts*, mundos virtuais, como o *Second Life*, utilizadas na disciplina de MAC, embora este uso não tenha iniciado nesta disciplina. Quando da realização da disciplina MAC, já se estava habituado a tirar proveito das tecnologias que se vinha explorando desde a segunda disciplina. Por isso, foi mais fácil, tirar partido das discussões sobre as mesmas e as implicações nas novas formas de aprender.

Assim, a segunda disciplina em análise, MAC, recorreu como ambientes o *Blog Mundomac*, os *Blogs* dos grupos, a wikipédia²⁷ e eventualmente um *de.lici.ous*²⁸, como o *ma.gnólia*. As demais comunicações ocorreram via msn, *Skype*, e-mail, *Second Life*. No Fórum Geral da disciplina, havia um link que ligava ao *blog* Mundomac que conduzia para as primeiras discussões.

O *Second Life* é um dos ambientes virtuais que a Universidade de Aveiro adoptou. Houve muitos encontros entre os alunos do mestrado neste período neste software, situação que ainda se mantém, embora a participação seja em carácter facultativo. Tem sido muito utilizado por outras universidades como espaço de aprendizagem de línguas estrangeiras. Há muitos projectos educacionais em desenvolvimento, basta que se procure o site onde há lista dos mesmos.

A exploração desses ambientes assentou em pressupostos conceptuais e pedagógicos de tendência interaccionista e colaboracionista.

²⁷ Ferramenta de construção colectiva de conhecimento, de trabalho colaborativo. Permite aos que possuem conta criar e editar as informações existentes. Tem páginas interligadas. Fácil de manusear, possibilita partilha de comentários às informações. Considerada gerenciador de conteúdos e uma forma democrática e simples de qualquer pessoa, sem conhecimentos técnicos, contribuir para os conteúdos de uma página Web. Encontrado em http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:O_que_%C3%A9_um_Wiki Pesquisado em 13/05/2008.

²⁸ Site desenvolvido por Joshua Schater. Ferramenta de busca e armazenamento *online* de *bookmarks* sobre qualquer assunto. Arquia e cataloga sites permitindo posterior consulta. Permite partilhar *bookmarks* com outros membros, visualizar sites. São acompanhados de etiquetas com o nome *tag*, que devem ser atribuídas na armazenagem dos sites. Encontrado em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Del.icio.us> Pesquisado em 13/05/2008

2.4 O modelo de comunicação

Em modelos de formação a distância, devem ser pensadas formas de mediatizar o processo de comunicação entre os formadores e os formandos e dos formandos entre si. Sem a presença do formador a tempo inteiro da formação, é necessário pensar em ferramentas de comunicação dê suporte ao aluno no decorrer desta.

No caso, da comunicação professor-aluno, decorreu no formato de comunicação bidireccional, onde há um certo diálogo entre professor e aluno e o aluno recebe apoio diante de seu processo de aprendizagem. Para isso, dispunha-se das informações necessárias no guião da disciplina, nos guiões práticos das actividades, dos artigos e outros materiais de apoio disponibilizados, além das mensagens trocadas no fórum ou por e-mails, as ferramentas de cooperação assíncrona.

As comunicações entre professor e aluno foram essencialmente no formato assíncrono pela impossibilidade de ambos estarem disponíveis simultaneamente ou facilmente contactável a todas horas do dia. Deste modo, oferecia-se flexibilidade da comunicação assíncrona.

Os professores puderam assim acompanhar o aluno e perceber o momento em que podiam participar dirimindo dúvidas, ou ajudando o aluno a perceber se está seguindo correctamente as indicações previstas no desenvolvimento dos trabalhos. Desta forma, demonstram que os alunos não são meros receptores de informações, mas sujeitos de sua aprendizagem, podendo escolher seus trajectos de desenvolvimentos, sempre apoiados numa relação dialógica, crítica e participativa.

No caso da comunicação entre os alunos do mestrado, seguiu tanto o formato síncrono como o assíncrono. Como sugere Gomes (2003, p.278), o próprio formato do curso, a natureza dos conteúdos e/ou opções pedagógicas e abordagens metodológicas sugerem que haja algum tipo de comunicação entre os alunos. Era necessário a comunicação entre os alunos para o desenvolvimento de discussões em torno das suas compreensões das teorias em estudo, dos caminhos e opções que tomaram na implementação das ideias e dos conteúdos, dando forma a uma construção colectiva do conhecimento. O fórum Geral foi um desses espaços em DMME, como os fóruns de grupos e o correio electrónico e o Blog Mundomac e a wiki, em MAC. Deste modo, era possível a partilha de ideias sem que os participantes estivessem a utilizar as ferramentas ou discutindo as componentes do curso ao mesmo tempo.

Para a comunicação síncrona, optou-se por ferramentas Internet Relay Chat, como o Messenger, o Skype, o Google talks, etc. para que os estudantes pudessem discutir as actividades, as teorias e decidir sobre os projectos em tempo real.

No desenvolvimento da disciplina DMME, não foi prevista a utilização do recurso IRC como forma de comunicação colectiva. Mas em MAC, foi necessário haver algumas sessões de IRC para a tomada de decisões com relação ao desenvolvimento e construção do CD-PDIM. Para isso, foram combinadas com a disponibilização de mensagens no blog da disciplina o dia e as horas em que deveria ocorrer a sessão em que um representante de cada grupo deveria se fazer presente e defender a ideia dos grupos. Enquanto isso, os grupos se encontravam em outras janelas de comunicação síncrona, apoiando o representante e discutindo por sua vez, as propostas que ele trazia da sessão dos representantes.

O resultado desta discussão permitia que o representante do grupo levasse a concordância ou a discordância com relação às ideias que estavam em proposição e que deveriam ser discutidas no

interior daquela sessão. Os docentes não participaram desta sessão que era de ordem do desenvolvimento dos trabalhos colectivos, para não induzirem as discussões nem interferir nas decisões. A organização das mesmas foi de responsabilidade dos grupos de representantes dos alunos. O software utilizado para essa comunicação é um software que se encontra disponível gratuitamente na Internet, que foi o Messenger ou Mensageiro.

Como afirma Gomes (2003, p.278), “O aspecto comunicacional é um elemento marcante na caracterização das diferentes gerações de inovação tecnológica na formação a distância sendo que a ‘quarta geração’ neste domínio, centrada na ‘aprendizagem em rede’, considera a dimensão comunicacional como um elemento essencial à construção de ‘comunidades de aprendizagem’ é possível promover a construção colaborativa e partilhada) de conhecimento a criação e desenvolvimento destas comunidades aprendizagem implica a valorização da comunicação bidireccional relevante, significativa e frequente, entre formadores e formandos, e destes entre si, exigindo a recorrência a vários meios de mediatização da comunicação”.

O pensamento da autora é de tal forma preciso e oportuno que prepara terreno para a informação de que o mestrado, após a edição em análise neste estudo, já empreendeu em actualizações e mudanças. Estas mudanças estão expressas nas tecnologias e ferramentas utilizadas na comunicação entre os intervenientes do processo, como a reutilização do Blogue Mundomac para a edição posterior a esta para a discussão colectiva, assim como ocorreram encontros num site alojando numa plataforma ning com um formato muito interactivo e ocorreram encontros também no *Second Life*, além de outros cenários escolhidos pelos alunos para o desenvolvimento de suas actividades.

2.5 A abordagem sequencial dos módulos conteudais

Como informou-se anteriormente, o curso do mestrado segue uma abordagem sequencial e distribuída no tempo, atendendo as especificidades da sua natureza. No quadro abaixo, pode-se ver o Cronograma das disciplinas da edição 2006/2007 com as localizações temporais em que cada disciplina ocorreu. Assim, cada disciplina teve a duração de quatro semanas. Observou-se o cuidado em proteger a identidade dos professores que ministram as disciplinas que não estão em análise. Os professores que participam deste estudo estão devidamente identificados pelos códigos P1 e P2.

Tabela 2 – Cronograma das disciplinas do MME

CRONOGRAMA DAS DISCIPLINAS DA EDIÇÃO 2006/2007			
DISCIPLINA	DOCENTES	INÍCIO DA DISCIPLINA	ENCERRAMENTO DA DISCIPLINA
Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação	P1 e P2	06-10-2006	28-10-2007
Tecnologias da Comunicação em Educação	(...)	30-10-2006	25-11-2006
Ambientes de Gestão de Aprendizagem	(...)	04-12-2006	06-01-2007
Avaliação de Software Educativo (Disciplina de Opção)	(...) e (...)	12-01-2007	10-02-2007
Multimédia e Arquitecturas Cognitivas	P1 e P2	21-02-2007	17-03-2007
Comunidades de Aprendizagem Distribuída	(...)	19-03-2007	21-04-2007
Seminário de Dissertação	Vários docentes	27-04-2007	22-06-2007

(...) Símbolos usados para protecção à identidade dos docentes não participantes da pesquisa.

Observe-se que P1 e P2 são os mesmos professores das disciplinas escolhidas para análise.

Ainda sobre a edição em análise do mestrado, o coordenador informou que não houve abandonos efectivos desde que o mestrado foi lançado e sim, residuais que aconteceram por razões de fórum pessoal: “alterações relativamente a situação profissional”, “o abraçar de actividades mais exigentes”, que lhe tomam o tempo que antes poderiam dedicar ao mestrado, “alteração no quadro familiar”, sob os quais não têm controle, mas sempre regressam. Regista também que nunca houve insucesso dos que conseguem terminar a dissertação e defendê-la, em nenhuma das edições do mestrado até o momento, sendo a maioria louváveis.

3 Disciplinas do curso escolhidas para análise

Do conjunto de disciplinas do mestrado apenas as disciplinas DMME e MAC foram escolhidas para análise. A razão para esta escolha deveu-se as temáticas em discussão no interior das mesmas e porque possuíam ligações directas com o assunto em estudo: a profissionalidade dos alunos e de temáticas associadas a esta questão. Contudo, as duas disciplinas aparecem separadas temporalmente, como pode ser visto na Tabela nº 2, apresentada na página anterior.

De antemão, percebe-se que DMME é a disciplina localizada no início do curso e que serve como um cenário de adaptação à natureza do mesmo, do estilo de comunicações, do ritmo das actividades. Em MAC, os alunos encontram-se já ambientados, familiarizados com os cenários de discussão e estilos de aprendizagem do mestrado.

3.1 Desenvolvimento de Materiais Multimédia em Educação (DMME)

Descrever-se-á brevemente as sessões presenciais e acções desenvolvidas à distância pelos grupos, destacando o papel do docente, período em que se deu a disciplina e metodologias adoptadas; esta breve descrição ajudará a compor o cenário das actividades do mestrado.

Na primeira semana, houve a primeira sessão presencial, nos dias 06 e 07 de Outubro de 2006, uma sexta-feira e um sábado onde ocorreu uma sessão de acolhimento, seguida da criação e distribuição dos *logins* para acesso ao Blackboard, além de disponibilizados os materiais iniciais da disciplina em pasta própria na Internet. Em seguida foram apresentados os objectivos do Mestrado, competências a desenvolver, as formas e critérios de avaliação.

Os professores, então, iniciaram o enquadramento teórico, situando as teorias da aprendizagem e a evolução percorrida pelas mesmas e significados relativos aos conceitos de hipertexto, hipermédia e multimédia, exibindo a evolução também destes. A seguir, apresentaram os temas da disciplina e colocaram em discussão. Foi dada oportunidade para formação dos grupos (escolhidos pelos alunos entre si), com até 5 membros, que praticamente se mantiveram até o final do 1º ano curricular.

Os grupos foram formados pela escolha dos alunos mas os docentes solicitaram que a sua organização não possuísssem membros com a mesma formação académica de base. Esta delimitação

foi a forma de fomentar a partilha de conhecimentos e competências diversificadas e de constituir equipas pluridisciplinares típicas do desenvolvimento de produtos multimédia.

Os grupos logo depois deram início à organização do trabalho e trocaram as formas de comunicação.

Os objectivos da disciplina eram:

1. Desenvolver capacidades de análise que permitam a crítica fundamentada e objectiva de produtos multimédia;
2. Desenvolver capacidades de selecção, sequenciação e gestão de informação nos pressupostos correntes das teorias construtivistas, com vista à concepção de novos materiais didácticos;
3. Delinear, de modo reflectido e participado, propostas de módulos didácticos, para implementação na ferramenta *DidaktosOnline*.

As Actividades da disciplina foram tal como descritas a seguir:

- Análise comparativa de ferramentas de suporte ao processo de E/A e *DidaktosOnline*
- Actividade de comparação de 2 ferramentas de suporte ao processo de E/A fundamentadas na TFC (Dingo e DOL).
- Actividade exploratória da ferramenta DOL, acompanhada de reflexão sobre os pressupostos teóricos que estão na base da sua estruturação e que apoiam a posterior construção de materiais didácticos
- Desenvolvimento de materiais didácticos por recurso ao DOL, actividade complementada com um registo, nos fóruns da disciplina, das dinâmicas de construção colaborativa que dela devem resultar. (Actividades socialmente organizadas)

As actividades da disciplina DMME via *online* tiveram início no dia 07 de Outubro de 2006 com o lançamento da primeira mensagem no fórum do Blackboard por um dos professores, P2, que com P1, a ministraram. Nesta mensagem, o docente dá início às “hostilidades”, explicando o que é o espaço do Fórum do Blackboard, sua natureza, como deve ser utilizado e desejando votos de bom trabalho aos grupos desta edição²⁹.

Nas duas semanas que se seguiram, o contacto dos alunos com os elementos dos seus grupos e os professores da disciplina se deu, nomeadamente, via *online*. Entre as actividades, analisou-se duas ferramentas de suporte ao processo de educação a distância (Dingo e DOL), fundamentadas na teoria em estudo, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva³⁰.

A seguir, iniciou-se a exploração da ferramenta *Didaktos Online* (DOL) acompanhada de reflexão sobre os pressupostos teóricos que consubstanciam a sua estrutura e auxiliam no desenvolvimento dos materiais didácticos.

²⁹ (ver as Comunicações no Fórum do BB. Anexo 8)

³⁰ (ver no Guião da disciplina e as Comunicações no Fórum de DMME. Anexo 8)

Neste período, iniciou-se um trabalho de natureza colaborativa no fórum da disciplina, com a interação entre os participantes num fórum Geral. Os professores, então, disponibilizaram material e referencial bibliográfico adicional. Os grupos iniciaram o desenvolvimento de materiais didáticos tendo o DOL como recurso e registavam diariamente impressões sobre o percurso, apreciando a plataforma – limites e vantagens, associando a teoria com seus espaços de trabalho. Tal acção compreendia ainda o alcance da teoria sobre as concepções de ensino e aprendizagem, os percursos a serem seguidos pelos alunos de modo a alcançar uma aprendizagem mais significativa.

Um dos resultados imediatos foi a construção colaborativa de um espaço onde cada integrante da comunidade era livre para contribuir, seja partilhando textos, *urls* que auxiliassem na compreensão da teoria, seja discutindo os *posts* deixadas pelos colegas. Os alunos iam em busca de sites que explicitassem ainda mais a teoria que estudavam e passaram a discutir algumas perplexidades, concordâncias e discordâncias sobre o que estavam lendo para afinar as ideias com os colegas com quem trabalhavam mais directamente e também no fórum colectivo.

Ao meio desta terceira semana, os grupos entregaram um relatório de progresso do trabalho, que permitiu aos professores perceberem o andamento dos trabalhos assim como a assimilação da teoria reflectida no trabalho prático para o qual devolveram um feedback, em que orientavam sobre as falhas, incongruências e acertos. No período que se seguiu, os alunos finalizaram os trabalhos a partir das críticas devolvidas nos comentários dos docentes e apresentaram o trabalho final.

Na segunda e última sessão presencial, os alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos e foram submetidos a um exame final. Os alunos trabalharam no seu próprio ritmo, mas com datas-limite para a apresentação das actividades.

Apesar da disciplina ter se encerrado no dia 28 de Outubro de 2006, ainda houve alguma comunicação no Fórum Geral da Disciplina que, inclusive se caracterizou por partilha colaborativa. A comunicação se estendeu até meados do dia 06 de Novembro de 2006.

Tabela 3 – Localização temporal do desenvolvimento da disciplina DMME.

DISCIPLINA	DOCENTES	INÍCIO DA DISCIPLINA	ENCERRAMENTO DA DISCIPLINA
Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação	P1 e P2	06-10-2006	28-10-2006

Como observou-se, a metodologia utilizada tinha semelhança nos dois contextos de ensino: o presencial e o à distância, onde se reflectiram o debate colectivo. Nas sessões presenciais, desenrolou-se um debate colectivo, induzido por questões orientadoras, propostas pelos docentes, ou orientadas para as actividades desenvolvidas em grupo. Nas sessões não-presenciais, as actividades de trabalho individual e/ou de grupo a distância foram monitorizadas pelos docentes. Estes, para a manutenção de uma comunidade activa e crítica, incluíram alguns exercícios de reflexão partilhada às reflexões que espontaneamente surgiram no processo de execução das actividades das disciplinas.

Os métodos, escolhidos pelos professores, centram-se nos processos de aprendizagem e estão ligados à mediação.

Os Campos de conhecimento abordados foram:

- Hipertextos multimédia
- A relação entre hipermédia e educação, a didáctica e a resolução de problemas
- Desenho de matérias multimédia para a educação
- Teoria da Flexibilidade Cognitiva: conceitos, princípios e sua relação com os hipertextos
- Teorias da aprendizagem: construtivismo, cognitivismo

As Ferramentas de comunicação utilizadas foram, para a comunicação assíncrona, o Fórum do BlackBoard e e-mail; e para a comunicação síncrona, o Messenger, Skype, Google talk etc.

Como material de apoio, havia um Guião da disciplina³¹, disponível na plataforma do BB em formato pdf., assim como literaturas centrais e periféricas e projectos disponíveis no DOL para visitação e consulta.

Uma das coisas a que os docentes levaram em consideração, haja vista o exposto no guião, é a forma como avaliariam as comunicações no fórum. Os alunos foram informados no guião da disciplina sobre a sua participação e o modo como seriam avaliadas suas comentários publicados nos espaços de discussão. Não bastava marcar território, dando mostras de suas participações sem que esta fosse significativa e contribuísse para os debates travados. Respostas prontas, feitas, das quais o docente é o depositário, deveriam ter relevância para a discussão ou se tornaria mais do que uma ideia inútil sem maiores benefícios para a discussão.

As formas de avaliação adoptadas nesta disciplina seguiram um “sistema de avaliação formativa do aprendizado, de modo a fornecer *feedbacks* aos alunos quanto ao progresso realizado e permitir correcções dos rumos do processo de ensino-aprendizagem por parte do professor, além de proporcionar, igualmente, o debate, a crítica e a ruptura do fluxo transmissão-prova-nota, comum às visões que ignoram o processo avaliativo em sua feição multidimensional”.

Os professores tiveram muito o que avaliar: a forma como cada estudante conduziu sua comunicação, como evoluiu no fórum, na interacção com a colectividade dos alunos e com seu grupo, sua participação nos trabalhos de grupos a serem desenvolvidos no DOL, na apresentação do trabalho do grupo e no exame individual ao fim da disciplina.

3.2 Multimédia e Arquitecturas Cognitivas (MAC)

A disciplina Multimédia e Arquitecturas Cognitivas (MAC) teve por objectivos “proporcionar aos alunos as condições que permitam aprofundar conhecimentos sobre os processos, sistemas e arquitecturas cognitivas, as teorias de aprendizagem e de construção do conhecimento e o potencial de utilização de aplicações multimédia no incremento das actividades de interacção, na vertente da construção distribuída, formal ou informal, de conhecimento”³².

Na primeira sessão presencial que teve realização no dia 23 de Fevereiro de 2007, os docentes informaram a cerca da apresentação da disciplina, das estratégias de ensino-aprendizagem e dos critérios de avaliação.

³¹ (Ver em Anexo 12)

³² (ver o Programa da disciplina. Anexo 13)

Abordou-se, do ponto de vista teórico, os tópicos do programa detendo-se, num primeiro momento, em estratégias de exposição, discussão, análise e reflexão sobre os tópicos essenciais como Cognição e aprendizagem, a Cognição distribuída, Multimédia, web 2.0 e interacção.

Num segundo momento lançou-se o desafio para o trabalho de grupo e de turma. Nesta disciplina a intenção principal era desenvolver um projecto colectivo, o CD-PDIM, tendo as TIC como ferramentas transversais a todos os níveis de escolaridade, do pré-escolar ao ensino superior do sistema português como foco.

Do trabalho a desenvolver deveria resultar uma proposta de intervenção, num ciclo específico de ensino, a integrar numa proposta final da responsabilidade da turma. Cada nível ficaria a cargo de um grupo de alunos do mestrado que estudaria as competências, habilidades e conteúdos a desenvolver, assim como deveria propor acções educativas tendo as TIC como elementos formativos e educativos. Os grupos eram os mesmos desde o início das actividades desta edição, com a excepção de um que se desfez logo após a primeira disciplina, pois alguns alunos que formavam esse grupo eram alunos da edição anterior e complementavam a grade curricular do primeiro ano cursando aquela disciplina. Os alunos restantes formaram grupo com outros alunos que se inscreveram nesta disciplina.

No segundo dia da sessão presencial, ocorreram as escolhas dos níveis a serem trabalhados pelos grupos e em seguida, os professores puderam fazer o acompanhamento das reflexões iniciais.

Para o desenvolvimento deste programa a ser realizado por toda a turma, foram necessários, assim, o estudo de leis, programas de desenvolvimento, referenciais; o delinear dos objectivos educacionais, competências humanas a serem atendidas e actividades; pesquisa de experiências e casos de sucesso com a utilização das TIC nos níveis em estudo.

Paralelamente a isso, iam sendo mantidas discussões, debates ao que se ia construindo, pesquisando, conhecendo, no espaço de comunicação, que aconteceu no *Blog Mundomac*, descrito mais a baixo, e nos blogues dos grupos.

Nos dias que se seguiram a sessão inicial, foi sugerida a leitura e análise de alguns documentos e recursos orientadores das temáticas a explorar na disciplina. Foram propostos links para exploração no *ma.gnolia* e a leitura de um capítulo da obra de Rosnay, *La Révolte du Pronétariat*, que trata sobre a inteligência colectiva e a emergência dos macro-organismos planetários, com a nova lógica de comunicação oferecida pelas novas tecnologias.

Nos dias que a esse se seguiram, os alunos começaram o desenvolvimento a distância do PDIM, sempre acompanhado pelos docentes. Estas actividades foram documentadas nos *blogues* dos grupos, no *blogue Mundomac*, na *wiki* ou noutras ferramentas que reflectam as dinâmicas colaborativas deste processo.

Cada grupo tinha sido responsável por desenvolver um estudo de enquadramento do referido nível, onde apresentavam o enquadramento e organização curricular dispostas nas leis portuguesas, assim como pareceres em torno da condição actual de cada nível. A partir destes referentes, cada grupo propôs acções educativas, tendo as TIC como eixo transversal.

O objectivo inequívoco da disciplina, na primeira instância, era que cada grupo no desenvolvimento de seus projectos promovessem uma consciencialização de que o nível que estudava precisava oferecer um aprendizado útil, no qual as informações, as competências e habilidades a serem trabalhadas, fossem transformadas em instrumentos reais de percepção,

interpretação, actuação, desenvolvimento pessoal e aprendizado permanente. Não deviam dar margem para que outras etapas de escolaridade tivessem que cumprir o que aquela em estudo deveria contemplar.

No dia 08 de Março do mesmo ano, os alunos entregaram relatório com as propostas referente ao nível de ensino que tinha ficado ao seu cargo. Os docentes entregaram dias depois o feedback do relatório a todos os alunos. Era chegada a hora de se empreender uma nova etapa que foi a construção do CD-PDIM a partir do desenvolvimento cooperativo do CD-PDIM por todos os alunos. Foi necessário tomar todas as propostas e organizá-las num documento só, com o formato de espinha ou esqueleto, que permitisse um olhar de desenvolvimento sequencial dos níveis e aquilo que se esperava que houvesse no nível subsequente uma vez atendidas as demandas no nível anterior.

Isso exigiu que os grupos discutissem entre si o resultado de suas pesquisas e as ideias principais contidas em suas propostas, de modo que cada grupo planeasse estratégias relacionadas com as competências que deveriam ser atendidas no nível anterior e no nível subsequente.

O exercício, proposto num formato de desafio e de delineamento de rumos, permitiu discutir processos de ensino-aprendizagem, metodologias, enfoques de ensino, estratégias e procedimentos educacionais para cada nível de ensino. Mas a intenção dos docentes não era inocente. O resultado final, ou seja, a finalização do CD-PDIM, foi enviado para concorrer ao espaço de comunicação num evento educativo, organizado pela Universidade do Minho. Todos os alunos eram conscientes da responsabilidade do trabalho proposto.

No dia 16 de Março, houve a entrega do relatório final disponibilizada na *wiki*, contendo os contributos para a verticalização da introdução das TIC nos vários ciclos de ensino. Nesta mesma data, ocorreram a apresentação e discussão dos trabalhos e a auto e hetero-avaliação. A apresentação final incidiu sobre os contributos de cada grupo para a proposta da turma. No dia seguinte, ocorreu o exame escrito.

Como pode ser percebido na descrição acima, a disciplina possuiu uma componente prática e uma componente teórica.

Os Campos de conhecimento abordados incidiram sobre:

- Processos, sistemas e arquitecturas cognitivas
- Teorias da aprendizagem e de construção do conhecimento
- Potencial de utilização de aplicações multimédia em actividades de interacção
- Cognição distribuída, informal e formal, de conhecimento.

O Material de apoio disponibilizado na disciplina foram os listados abaixo (Anexo 13):

- Programa e/ou Ementa das disciplinas
- Guião Prático
- CD-PDIM: Cognição Distribuída – Programa de Desenvolvimento da Interacção Multimédia
- As normas do evento da V Conferência Internacional de Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação, Challenges, 2007.

Os mecanismos adoptados pelos docentes para as avaliações desta disciplina obedeceram o atendimento aos cumprimentos das seguintes componentes teórica e prática³³.

Para que tudo se processasse como o referido acima, foram empregadas algumas ferramentas de comunicação, como o *Blog Mundomac*. Este serviu de espaço de interacção entre alunos do mestrado, os alunos da formação especializada em Multimédia em Educação e os professores da disciplina. Como espaço público, teve participação de um professor de disciplinas anteriores (TCEd e AGA) e uma pessoa de renome na área em estudos que fez comentários e prometeu participar de outros espaços de discussão utilizados pelo grupo, se houvesse convite.

O espaço do *blogue* foi criado pelos professores da disciplina MAC em Fevereiro do ano de 2007 e recebeu o nome de Mundomac. Teve uso até Março do mesmo ano pelos alunos desta edição, mas continuou a ser actualizado, pois esteve em uso na edição 2008/2009 do mestrado.

O *blogue* Mundomac possuía hiperligações externas para os blogues dos grupos, para a página do *Blackboard* da Universidade de Aveiro. Os professores e os alunos partilharam *links* para experiências, discussões, apresentações, etc. Os professores, por sua vez, disponibilizaram vídeos, maximizando as ferramentas que o *blogue* suporta.

Inicialmente, serviu de espaço de discussões sobre novas posturas evidenciadas por pessoas ligadas ou não a área de educação, como o proposto sobre as mudanças na comunicação e a assunção de novos poderes e papéis na execução das missas por um padre, situação que foi analisada.

Houve contestações por alguns quanto a situação da educação no cenário português, a acção dos sujeitos neste cenário, a capacidade de mobilização e a consciência do papel das TIC no seu trabalho.

“Olá a todos! (...) Diz ele (Bill Gates) que até à internet, a tecnologia ainda não tinha conseguido mexer numa palha na educação. Pois eu concordo e vou muito mais longe; pela minha experiência de 15 anos de professor, 10 dos quais em plena era da internet e os últimos 2 ou 3 em plena era web 2.0 acho que, de facto, em Portugal, a Tecnologia não mexeu realmente uma palha na educação, pelo menos no que ao Ensino básico diz respeito. Como isto parece paradoxal, quando todos sabemos que os nossos alunos são óptimos receptores de tecnologia! (...) Bom, tudo isto para dizer que é com enorme cepticismo que encaro este advento da tecnologia, na sua utilização ao serviço da educação, porquanto assisto a um governo a mandar tacitamente que as salas TIC se abram, incondicionalmente, aos alunos ou como eles dizem «os alunos aos teclados» e depois vejo salas atulhadas de miúdos a fazerem tudo menos algo de profícuo para a sua formação. Porque será que um aluno não tem a mesma motivação para explorar uma página de interesse educativo que tem para jogos, quase sempre violentos e de confronto ou para escrever meia dúzia de alarvidades num chat? Pois é... Lá está a tal história do ovo e da galinha. De quem é a culpa? Dos alunos, dos professores, dos pais ou do governo? Eu acho que os menos culpados são os alunos, pois eles são meras consequências do que lhes é proporcionado em termos de socialização. Enquanto o governo se limitar a despejar caixotes nas escolas, os pais insistirem em transformar os filhos em palermóides de telemóvel sem rei nem roque e os professores não despirem o casaco de velhos do restelo, porque afinal as tecnologias dão trabalho a aprender e a implementar, penso que nem sequer uma palha continuamos a mexer na educação em Portugal. Tenho ditto!” (A4 em February 22, 2007 às 12:16 am)

O que mais sobressai no depoimento é a partilha das inquietações sobre as resistências das instituições nas quais trabalham e dos colegas quanto a usarem as NTIC ou colaborar em projectos que utilizassem as mesmas.

“As constantes inovações tecnológicas das últimas décadas, apesar de lentamente irem penetrando nas

³³ (ver no guião da disciplina em Anexo 13)

práticas educativas, pouco alterações provocaram na educação. As escolas e as salas do pós “boom tecnológico” são (quase) iguais às do pré; os currículos idem; os sistemas educativos idem aspas; os modelos pedagógicos pouco têm mudado e, quando isso acontece, é como resultado de “correntes educativas” e não como resultado da introdução da tecnologia. Até mesmo algumas práticas pedagógicas pouco mudaram” (E3 em February 22, 2007 às 12:06 am).

Sobre os *posts*, houve comentários a todos. Perfizeram um total de 213, sendo que apenas os 5 primeiros não ocorreram especificamente no blogue e sim, no fórum da disciplina MAC. Estes primeiros *posts* publicados no fórum do BB são apenas do docente sinalizando que a disciplina iria ocorrer em outro espaço e a disponibilização do link de acesso ao blogue; a troca de mensagens entre uma aluna que foi solicitar informações sobre onde ocorreria a sessão presencial, e o professor que a informou; depois, a mesma aluna volta a publicar mensagem agradecendo a informação. A última mensagem publicada no fórum, por acaso, é publicada após as apresentações dos grupos e é uma solicitação de P1 para que os alunos procedam a auto e hetero-avaliação para que, assim, possam dar como encerrada a disciplina.

Para a implementação do CD-PDIM a nível dos projectos de grupo, foi criada pelos alunos uma *wiki* alojada na *wikipédia*, denominada pelo grupo de *Wikimed*, e serviu de espaço desde a segunda disciplina TCEd para o construção e armazenamento dos trabalhos parciais e finais das disciplinas.

“O valor fundamental dessa experiência é a vivência intensa da singularidade de cada contexto e convivência plural na multiplicidade de subjetividades.” (Bonilla & Assis, 2005, p.17)

Sobre esta tecnologia, os próprios alunos fazem avaliação do que representou em termos de aprendizagem e de trabalho em conjunto, como se pode perceber no seguinte comentário:

“Não tenho dúvidas que a publicação dos nossos trabalhos tem trazido mais valias, mas até que ponto as wikis têm a influência no sucesso académico que a A2 fala?! Sou defensor desta ferramenta num contexto alargado de partilha e construção de saber por um universo maior de pessoas... Ao nível de cada grupo de trabalho a wiki não veio acrescentar muito mais para além da publicação, já que tudo o que lá é colocado sofre uma maior ou menor “censura” prévia dos elementos dos grupo. Sobre as tecnologias web em geral e a sua aplicação na educação, volto ao que já referi aquando da análise às normas scorm em e objectos de aprendizagem em TCEd: por mais espantosos que sejam os recursos o que interessa é a atitude pedagógica do professor e do aluno perante as matérias. Um professor empenhado, informado e seguro dos objectivos que pretende atingir e das competências que pretende ver desenvolvidas, poderá potenciar o uso das tecnologias inerentes à web de uma forma construtivista e motivador, tendo em conta o publico alvo e as suas características. Na educação raramente basta respeitar equações matemáticas para conseguir o sucesso educativo esperado, tem de se interagir, de comunicar, de explorar novos recursos, de procurar a motivação, de ter força de vontade... A web por si só não trará milagres à educação, mas tem certamente as capacidade de mutação, inovação e comunicação que são necessárias para criar óptimos ambientes de aprendizagens em níveis de ensino diversificados, sejam eles mais ou menos complexos, mais ou menos estruturados. O sucesso educativo depende de múltiplos factores, mas estou seguro que a utilização dos diversos recursos disponíveis na web por parte dos diferentes intervenientes no processo educativo dará origem à construção de um sem número de palheiros 😊 Continuação de bom trabalho, A5” (A5 em February 21, 2007 às 11:09 pm, em MAC).

As carinhas que foram mantidas nos comentários dos fóruns são emoticons utilizados para expressar as emoções reflectidas no momento da edição e publicação nos espaços analisados.

Na continuidade dessas discussões anteriores, onde uma aluna também revela o seu parecer sobre as tecnologias que se estava manuseando, explorando, reflectindo e criticando no decorrer das disciplinas, esta comenta:

“Olá! A2... gostei do post – partilho a dúvida sobre o contributo das tecnologias como promotoras do

sucesso da aprendizagem; e de todas elas... do blog, da wiki, do powerpoint, do giz, do quadro 😊 Penso que tudo depende da maneira como decidimos explorá-las em contexto educativo, para que fins, com que objectivos e, claro, a quem se destinam. (...) Houve uma coisa que também me deixou a pensar...! Como não percebes “de que forma ela [a wiki] contribui para um enriquecimento da [tua] aprendizagem”? Enriqueceu a minha... aprendi o que era, como “mexer-lhe”, como “linká-la” (palavra nova!) a um blog ou a uma ferramenta de agregação e tenho até feito bastante uso dos seus conteúdos....Parece-me que, só por ser uma “mega enciclopédia” já pode contribuir para a aprendizagem, seja de quem for! Concordo (sem dúvida) com o que dizes sobre as vantagens que proporciona à construção colaborativa, mas isso não significa também que, por ser colaborativa, pode ser mais rica em termos de conhecimentos? Não é o seu princípio base, o facto de o conhecimento de um grupo ser maior do que o de um indivíduo? A aprendizagem colaborativa não é aprendizagem? Diz lá... não aprendeste nada com os contributos de todo o pessoal do grupo do MMed/CFE?! 😊 (...) Até 😊 “ (A8 em February 21, 2007 às 11:42 pm, em MAC).

Os alunos encontraram formas de participar dos debates através dos comentários. Coube aos professores, a análise da participação dos mesmos. Uma análise dos espaços de comunicação destas disciplinas, tendo como referenciais de análise as categorias lançadas para o estudo, foi realizada mais a frente.

A descrição realizada das disciplinas mostra que a organização precisa e exacta das sessões se configura como muito importante para o sucesso da experiência. Assim, o tutor/realizador da formação deve se preocupar com todos os quesitos relativos à comunicação, às transacções efectuadas no diálogo professor e aluno, estruturação do curso, busca de soluções para os obstáculos que surgem durante o processo, detalhes que, visivelmente, foram tomados como aspectos importantes a serem esclarecidos no acto do lançamento das disciplinas e no decorrer delas.

4 Tratamentos dos dados

“Somente os alunos poderão atestar da verdade da sua declaração (dos professores)”. (Alves, 2000)

Após a caracterização do cenário e dos processos vividos pelos alunos no interior da edição 2006/2007 do mestrado, se passará a análise dos dados obtidos nos questionários submetidos aos alunos e nas entrevistas efectuadas com os professores de DMME e MAC. Portanto, se iniciará pela caracterização dos sujeitos do estudo, efectuando-se já a análise do que a própria amostra representa em torno da significação que esta deu aos quesitos avaliados. Evidencia-se então o que a própria amostra representou em torno da significação que ela deu aos quesitos avaliados.

4.1 Os participantes do estudo: alunos e professores

Em 2006, o Mestrado em Multimédia ofereceu 40 vagas, sendo que a metade era destinada à formação especializada e a outra metade, àqueles que cursariam o mestrado, elaborariam uma dissertação e prestariam provas públicas para a defesa do trabalho. Convidou-se apenas os 20 alunos do mestrado para participação da pesquisa através do questionário, embora venha a se utilizar alguns comentários dos alunos da formação especializada quando da análise de conteúdo dos *blogs* e dos fóruns electrónicos das disciplinas DMME e MAC.

A razão dessa escolha, justifica-se pela estrutura curricular e sua implementação em que se considerou que após o ano curricular, se perderia o contacto com os alunos da formação especializada, enquanto que, os alunos do mestrado levariam seu estudo adiante, com a escrita das suas dissertações e estivessem contactáveis. Relembre-se aqui que os alunos são também profissionais do ensino que buscaram actualização profissional através de uma formação pós-graduada. Julgou-se que seriam os primeiros sujeitos a empreenderem uma reflexão sobre o processo vivido com repercussões sobre sua prática docente (cf. Rosales, 1992).

Dos 20 alunos a quem se dirigiu o convite para participação na pesquisa, obteve-se adesão de 13 alunos, amostra que corresponde a 65% da população de alunos do mestrado, possuindo características similares e 33% da população geral de todo o mestrado, tomando para a contagem os alunos também da formação especializada. Considerando, que as pesquisas qualitativas trabalham com amostras pequenas, não encontrou-se problema em continuar com a análise dos dados a partir desta amostra.

Para os professores, foi enviado o convite também por via do correio electrónico, solicitando a participação dos dois professores na pesquisa e o agendamento de uma entrevista.

Como Linhares (1992, p.15), crê-se também que os alunos que frequentam o mestrado são pessoas que “carregam marcas de classe, marcas de sexo, marcas de raça, marcas da idade, marcas da cultura”. Por isso, buscou-se conhecê-los na sua essencialidade de sujeitos, tomando algumas informações de carácter pessoal, como a formação desses profissionais, procedência, género e idade, e outras de carácter profissionais, como as que incidiram sobre seus cenários profissionais, a abertura deste cenário à implantação e uso das TIC nas suas actividades e impressões que têm de seu papel ou função com professores, após a experiência em análise.

Desde já, pode se dizer que a maior parte dos alunos do grupo que aderiu (13 alunos) a pesquisa pertenciam ao sexo feminino (aproximadamente 70%). A média aproximada da idade dos alunos é de 30 anos (veja a Tabela 5). Todos possuíam o grau de licenciatura, mas três (3) alunos têm o grau académico a nível de mestrado já concluído. Todos os alunos tinham ocupação à data em que o questionário foi aplicado e exercem actividades profissionais em escolas estando vinculado a escolas do 1º Ciclo ao Ensino Superior.

4.1.1 Alguns aspectos descritivos e caracterizadores dos participantes

O perfil dos alunos faz parte dos resultados, pois compõe as características da população. Ressalva-se, porém, não serão apresentadas aqui informações sobre o perfil dos alunos da formação especializada em Multimédia em Educação, embora detenha-se essas informações por elas estarem postas no contexto das mensagens de algumas disciplinas. Contudo, como eles não são participantes directos da pesquisa, não será publicada informação para além das que contam nas mensagens nos anexos 8 e 9. Deste modo, as informações que seguem abaixo derivam dos dados colectados por via do questionário respondido pela amostra de 13 dos 20 alunos do mestrado que participaram desta edição.

Por respeito à privacidade dos participantes, tanto os professores quanto os alunos não serão identificados pelos nomes, mas sim pelas designações expostas abaixo:

Tabela 4 – Codificação dos participantes

Docentes	P1 e P2
Alunos do Mestrado	A1 a A23
Alunos da Formação Especializada	E1 a E21

A numeração dos alunos foi dada pela ordem de aparição e publicação de mensagens no fórum, e que se irá manter para identificar seus comentários no blogue Mundomac.

Codificou-se também os alunos da Formação Especializada em Multimédia, porque ao proceder a análise das participações nas áreas de comunicações das duas disciplinas, não houve como separar as falas sem haver prejuízo para as discussões que tomam forma com a participação massiva desse grupo. No entanto, encerra-se aí o uso de qualquer informação sobre ele.

Destes alunos, A11, A13 e A20 não participaram da disciplina MAC. Os alunos A21, A22 e A23 não participaram da disciplina DMME e A15 é a investigadora. E um 21º aluno da Formação Especializada vai aparecer na disciplina de MAC, que escolheu como disciplina de Opção, embora não estivesse cursando este mestrado e por isso, não aparece nas mensagens no fórum desta disciplina.

4.1.2 Aspectos descritivos dos alunos

Os alunos do curso em investigação são os aprendentes, responsáveis pela sua aprendizagem e responsáveis pelos percursos educacionais. São adultos com experiências variadas em qualidade e quantidade, com alguma disponibilidade e motivação para aprender. Contudo, era necessário caracterizar em alguns aspectos o perfil dos sujeitos participantes, no curso e nesta investigação.

Os tópicos a seguir compreendem o bloco que trata dos dados pessoais dos alunos em torno da identificação das suas idades, sexo, locais de residência, níveis de escolaridade a partir do número de habilitações que tinham obtido até a data, e a actividade profissional que exerciam no momento da colecta destes dados.

Os dados referentes aos aspectos descritivos que aqui se apresentam foram obtidos a partir dos dados solicitados no questionário de recolha de informação aplicados com os alunos e solicitados via correio electrónico aos professores.

O quadro abaixo mostra a distribuição da faixa etária dos alunos que identifica a amostra, disposta em bloco, separada pelo sexo:

Tabela 5 – Distribuição da amostra por género e idade.

Quadro demonstrativo da amostra género e idade			
Alunos	Género		Idade
	F	M	
A1		X	29
A2	X		25
A3	X		27
A4		X	37
A5		X	27
A6	X		27
A8	X		29
A9	X		41
A12	X		31
A14		X	30
A16	X		41
A18	X		24
A19	X		32
TOTAL	9	4	
	69%	31%	

Extraíndo-se a média da idade dos participantes directos do estudo, chega-se a conclusão que a média aproximada da idade entre os alunos é de 30 anos. É uma faixa de idade de pessoas relativamente jovens que participaram desta edição, no contexto apenas do mestrado.

O questionário indicou que 10 alunos, o correspondente a 77% do total que responderam o questionário, têm somente a licenciatura no rol de habilitações. Enquanto que 3 alunos (23%) informaram que possuem além da licenciatura pelo menos uma pós-graduação, sendo que esta não é a pós-graduação oferecida pelo mestrado a que todos estavam cursando.

Abaixo segue um quadro onde pode-se ver as diferenças entre esses dados. Mas mais abaixo, no quadro resumo destas informações, há mais informações dadas pelos alunos sobre suas habilitações profissionais quando do desenvolvimento das disciplinas, onde os docentes pediam que eles se apresentassem e dessem informações sobre si.

Tabela 6 – Nível académico dos alunos do MME.

Nível académico dos alunos do mestrado	
Licenciatura	10 Alunos (77%)
Pós-Graduação	3 Alunos (23%)

Quanto à actividade profissional, a maior parte exerce a profissão de professor (aproximadamente 77%). Ou seja, no período em que responderam ao questionário estavam em sala de aula, exercendo esta profissão.

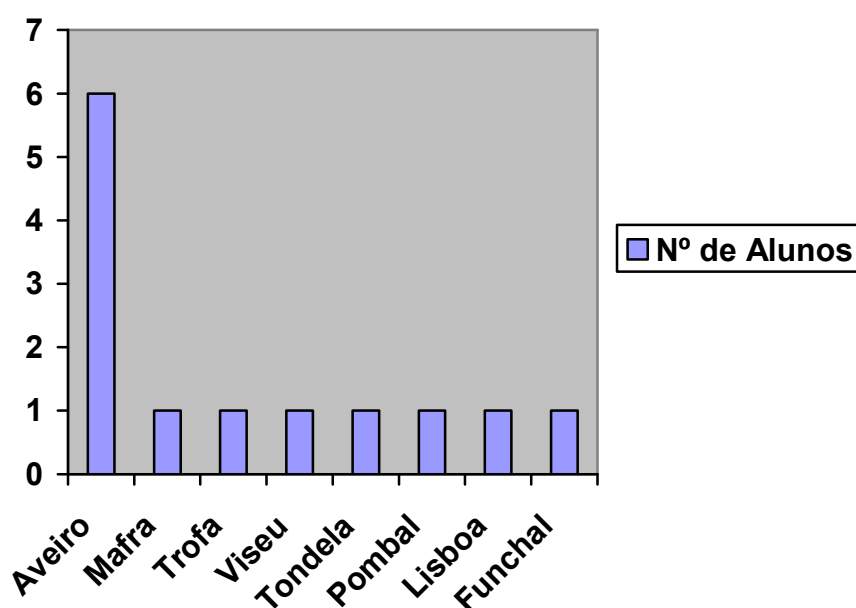
Tabela 7 – Distribuição de alunos pela Actividade Profissional

Actividade Profissional	Quantidade de Alunos	Percentagem
Docência	10	77%
Áreas não ligadas à docência	3	23%
Total	13	100%

Pelas informações obtidas no fórum do BB e no questionário quanto às suas formações de origem e actividade profissionais, são profissionais da área humana, que convivem com a tecnologia no seu dia-a-dia, logo são usuários da tecnologia e que sabem da importância destes meios para facilitar a vida diária.

Como observar-se-á mais a frente no próximo item de análise, os alunos advinham de diferentes pontos do país. Veja no gráfico abaixo a distribuição dos alunos por localidade que responderam ao questionário. Graças ao formato do curso de natureza *b-learning*, eles puderam se deslocar de seus pontos geográficos até a Universidade de Aveiro em grandes intervalos para participarem das sessões presenciais, sendo que dispunham de bom tempo para o desenvolvimento das actividades, o que poderia ser feita a distância, permitindo uma gestão flexível do tempo.

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por locais de residência



Fonte: Dados obtidos do questionário.

Este gráfico é uma amostra dos locais onde os alunos residiam no período do desenvolvimento do curso para dar uma amostra das distâncias percorridas pelos alunos para se deslocarem até o local dos encontros presenciais, o Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, na Universidade Aveiro.

Para perceber os cenários profissionais dos alunos do mestrado foi necessário pedi-lhes que informassem em que lugar concreto ou ambiente social desenvolviam sua profissão. Com isso, pretendia-se saber quantos deles estavam neste período em escolas ou em outras instituições educativas. As respostas dadas fornecidas:

Quadro 14 – Identificação dos locais de desenvolvimento da actividade profissional.

Código dos alunos	Locais de actividade profissional
A1	Instituição particular de solidariedade social, empresas de formação e estabelecimento de ensino superior
A2	Ensino superior, prestando apoio no Moodle à classe docente e aluno.
A3	Escola pública (2º e 3º ciclo)
A4	Escola do 2º 3º ciclos do ensino básico.
A5	Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico
A6	Escola básica do segundo e terceiro ciclo, numa zona denominada "de risco", com grandes carências sociais.
A8	Escola de ensino secundário
A9	Escola de ensino secundário
A12	Escola de ensino secundário
A14	Escola do Ensino Básico (Canas de Senhorim) do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário
A16	Escola do 2º 3º ciclos do ensino básico.
A18	Projecto pertencente a UA na produção de materiais educativos <i>online</i> para o 3º ciclo de escolaridade
A19	Instituto de ensino superior

Fonte: Dados obtidos do questionário.

A partir destas informações, conseguiu-se identificar também os níveis de ensino nos quais os alunos estavam actuando no momento em que responderam o inquérito. As informações estão dispostas a seguir:

Tabela 8 – Amostra dos participantes por nível de ensino em que estão actuando

Níveis de ensino em que os alunos do mestrado estão actuando em sala de aula			
Níveis	Género		Total
	Feminino	Masculino	
1.º Ciclo do Ensino Básico	-	1 (8%)	1 (8%)
2.º e 3.º Ciclos Ensino Básico	4 (31%)	2 (15%)	6 (46%)
Secundário	3 (23%)	-	3 (23%)
Ensino Superior	2 (15%)	-	2 (15%)
Outros	-	1 (8%)	1 (8%)
			13(100%)

Fonte: Dados obtidos do questionário.

Um aluno informou trabalhar em uma instituição particular de solidariedade e social e como a tabela é de distribuição por nível de ensino, optou-se por contabilizar sua participação neste quadro como *Outros*.

Conforme a tabela acima com a distribuição dos alunos do mestrado por níveis de ensino e por sexo, observa-se uma maior concentração dos alunos no Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico, perfazendo um total de 6 alunos/professores, em que 4 desses alunos (31%) são mulheres. Os alunos se distribuem pelos demais ciclos ou níveis de ensino, não sobrepondo-se a mais de 2 pessoas por nível. Verificou-se, ainda, que entre os alunos participantes, não há homens trabalhando no ensino superior.

Os dez alunos/professores que estavam leccionando no período da colecta de dados via o questionário pertenciam a grupos disciplinares diferentes correspondendo a diferentes áreas do conhecimento, conforme pode ser visto no quadro abaixo.

Tabela 9 – Distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de ensino/ áreas de docência a que pertencem.

Níveis de ensino	Áreas de formação/docência	Nº
1º Ciclo	EVT e TIC	1
3º Ciclo	Produção de materiais educativos <i>online</i>	1
2º e 3º Ciclo	Matemática e Ciências	1
2º e 3º Ciclo	Educação Física e TIC	1
2º e 3º Ciclo	EVT	1
Secundário	Francês e Inglês	1
2º e 3º Ciclo	Inglês e Alemão	1
2º e 3º Ciclo	Geologia	1
Secundário	Português e Inglês	1
Secundário	Inglês e Alemão	1

Fonte: Dados obtidos do questionário.

Os 3 alunos que não estão em salas de aulas leccionando tem como áreas de conhecimento nas quais se formaram as seguintes: Terapia Ocupacional, Inglês e Alemão e, a terceira pessoa não menciona sua formação de origem.

Essas informações permitem verificar a diversidade encontrada entre os alunos no que concerne aos níveis de ensino no qual leccionam e as áreas de conhecimento onde actuam. Como pode ser visto, há grupos disciplinares diferentes dispostos nos dados disponibilizados pelos alunos.

A síntese dessas informações pode ser vista no quadro elaborado e apresentado a seguir:

Tabela 10 – Síntese das informações caracterizadoras do perfil dos alunos.

Nome	Formação	Actividade profissional	Idade	Sexo	Local de residência
A1	Licenciatura	Terapeuta Ocupacional; formador	29	M	Aveiro
A2	Licenciatura	Encarregada de trabalhos no ensino superior politécnico	24	F	Trofa
A3	Pós-graduação	Professor do 2º e 3º ciclo	27	F	Aveiro
A4	Licenciatura	Professor do 2º e 3º ciclo	37	M	Tondela
A5.	Licenciatura	Professor do 1º ciclo	27	M	Mafra
A6	Licenciatura	Professor do 2º e 3º ciclo	27	F	Lisboa
A8	Pós-graduação	Professor do Ensino Secundário	29	F	Aveiro
A9	Licenciatura	Professor do Ensino Secundário	41	F	Pombal
A12	Licenciatura	Professor do Ensino Secundário	31	F	Funchal
A14	Licenciatura	Professor do 2º e 3º ciclo	30	M	Viseu
A16	Pós-graduação	Professor do 2º e 3º ciclo	41	F	Aveiro
A18	Licenciatura	Professor do 2º e 3º ciclo	24	F	Aveiro
A19	Licenciatura	Administração no Ensino Superior	32	F	Aveiro

Mapa adaptado de informações presentes nos questionários aplicados com os alunos.

São os alunos referidos acima, localizados geograficamente em pontos diferentes deste país, ligados interdependentemente ao curso de mestrado da Universidade de Aveiro, com o fim de aprofundar seus conhecimentos na área multimédia e no uso de tecnologias para a educação que formam a comunidade de aprendizagem distribuída a qual se poderá proceder a análise mais aprofundadas mais adiante em torno dos contributos a sua profissionalidade docente.

A investigadora, também aluna do mestrado na edição investigada, tem 29 anos. É brasileira. Reside em Aveiro. Tem formação em Pedagogia e possui uma pós-graduação. Tinha bolsa de estudos de origem europeia, portanto, não estava leccionando, no período dos estudos.

Apresenta-se a seguir a cargo de quem ficou a responsabilidade de abrir as portas a um novo formato de aprendizagem flexível aos alunos: os professores das duas disciplinas em análise.

4.1.3 Aspectos descritivos dos professores

Por razões que se prendem com facilidade de abertura à realização das entrevistas e com experiências lectivas com os contornos referidos, estabeleceu-se como universo a entrevistar dois docentes que integraram a edição de 2006/2007 do MME da Universidade de Aveiro. Será ainda de realçar que se trata de dois docente que foram responsáveis por duas das disciplinas da referida edição do MME.

Os docentes que aceitaram participar desta pesquisa possuem doutoramento em Didáctica. Ambos trabalham conjuntamente com as duas disciplinas em análise. O mais novo, P2, com 35 anos está vinculado ao Departamento de Comunicação e Arte e o mais velho, P1, com 50 anos, ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, conforme pode ser visto no quadro abaixo.

Tabela 11 – Perfil dos Professores distribuído por género, idade, formação e departamento académico a que está ligado.

Perfil dos professores				
	Idades	Departamentos de origens	Género	Formação
P1	50 Anos	DDTE	Masculino	Doutoramento em Didáctica de Línguas Estrangeiras
P2	35 Anos	DECA	Masculino	Doutoramento em Didáctica

Fonte: Dados obtidos nas entrevistas, e-mail e disponíveis na página do curso no BB.

Estes professores actuaram juntos em quase todas as edições do mestrado. Orientam as sessões presenciais e todo o processo da componente a distância. Leccionam e supervisionam investigação no campo Multimédia em Educação, Ensino a Distância, Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva, etc. Participam de projectos a nível nacional. Supervisionam o *DidaktosOnline*, o portal para constituição de comunidades de práticas, de acordo com os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Pesquisam e publicam textos, livros, artigos em diferentes áreas:

- Estruturação de conteúdos em plataformas de e-learning

- *DidaktosOnline* – Constituição, gestão e avaliação de comunidades de prática profissional docente no desenvolvimento de conteúdos de aprendizagem hipermédia
- Ferramentas Web 2.0 nas aprendizagens não formais,
- Second Life / Second UA – Estudos diversos de implementação, gestão, utilização, impacte, etc. destes ambientes em educação (socialização, aprendizagem – formal e não formal –, constituição de comunidades de co-construção de conhecimento, etc.)
- Estudos de meta-análise sobre as TIC em Educação, Estudos de impacte das TIC no âmbito das NEE,
- Estudos sobre os impactes, a todos os níveis da vida escolar, da utilização destas tecnologias, incluindo estudos sobre conteúdos desenvolvidos em ActiveStudio.

O professor P1 acumula ainda a função de coordenador do Mestrado.

Como já foi referido, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa concordaram em colaborar com a investigação, por isso a informação recolhida tem contributos dos 13 alunos do mestrado e dos 2 professores, assim como o contributo da investigadora e também formanda do curso.

Como optou-se por desenvolver uma metodologia de caso, sabia-se que era necessário obter tanta informação quanto possível sobre o caso de modo que desse condições de responder a investigação deste estudo. Daí, seguiu-se agora para os aspectos com relação à adesão ao curso, sua pertinência, as vantagens reconhecidas pelos alunos para uma formação de professores desenvolvida em novos cenários e novas paisagens de aprendizagem.

Dos inquéritos por entrevista feitos no presente trabalho de investigação emergiram cenários no que diz respeito ao pendor teórico e prático das disciplinas. Assim, e conforme se referiu anteriormente, os dados recolhidos junto dos entrevistados são complementados com informações que se retiraram dos espaços de comunicação das disciplinas deste Curso de Mestrado tomadas para descrição e análise – DMME e MAC.

4.2. Formação de Professores: novos matizes com os novos cenários formativos

Esta investigação incide sobre uma formação pós-graduada, ofertada a titulares de áreas de ensino, desenvolvida a distância, a partir da vertente b-learning, que teve lugar de Outubro de 2006 a Setembro de 2007.

Há entre os teóricos do e-learning e suas vertentes, uma noção das potencialidades que esta modalidade de ensino pode oferecer à aprendizagem, que é promover uma aprendizagem mais activa e independente (cf. Garnham & Kaleta, 2002, citados por Alves & Moreira, 2006).

Como o objectivo deste trabalho era perceber junto aos estudantes do mestrado, suas percepções em torno de todo o processo vivido, cabia averiguar junto a eles desde os motivos que os levaram a escolher um curso neste formato até os contributos de toda a experiência para a sua profissionalidade docente.

Para isso, os dados apresentados e as questões imediatas que se seguem são advindas do questionário aplicados aos alunos e cruzadas com informações vindas da entrevista dos professores e coordenador do mestrado, assim como o uso de alguns enxertos das comunicações das disciplinas analisadas.

a) Perspectivas e motivações dos alunos para a frequência ao curso do mestrado na modalidade *b-learning*

Neste tópico, buscou-se perceber as motivações que levaram os alunos a empreenderem não só uma formação pós-graduada em multimédia em educação, mas necessariamente no formato já descrito deste curso. Logicamente, tentou-se averiguar a importância da formação para os sujeitos participantes. Desta maneira, estes dados ajudariam a compreender as implicações na sua participação no curso.

Conforme Correia e Tomé (2007, p.119), depois que uma pessoa envereda por qualquer etapa de formação, esta vê-se após a obtenção de uma certificação académica diante a necessidade de frequência de um novo curso de formação, numa perspectiva de “aprendizagem ao longo da vida”. Estes autores informam na mesma obra citando The National Agency for Education (2000) que:

“Esta necessidade de aprendizagens contínuas, de molde a acrescentar o prefixo pós às competências adquiridas no sistema de ensino, está em conformidade com os objectivos emanados da reunião de Estocolmo, em 2000, antecedida pela reunião de Lisboa 2000, em que se pretende que a Europa atinja até 2010 a máxima qualidade na educação e na formação, para que a Europa seja reconhecida à escala mundial como uma referência de qualidade e de relevância para os seus sistemas de educação e formação”.

Um ano antes, em seu estudo de investigação de mestrado, Dias (2006, p.1) afirmava que

“...há cada vez menos candidatos à formação inicial e o potencial público-alvo do ensino pós-graduado é difícil de cativar pelas razões já enumeradas (*em seu estudo*). Em consequência, será cada vez mais importante para o próprio desenvolvimento do país que as instituições de ensino que ministram cursos de formação inicial e pós-graduada ajustem o seu leque de ofertas de formação a ‘novos públicos’³⁴, ou seja, que apresentem opções que assumam contornos que vão ao encontro das necessidades e dificuldades do ‘público-alvo emergente’: dificuldade de deslocação, dificuldades económicas, instabilidade profissional, etc.” (grifo nosso)

Para isso, a formação deveria contar com uma estrutura com um funcionamento com horários mais flexíveis. A Educação à distância, na modalidade e-learning, tem sido alternativa, estratégia e resposta considerada como válida, eficiente e viável para atender à crescente e demanda social e educacional assim como capacitar e actualizar os profissionais.

Não era interesse dessa investigação enveredar para além das disciplinas escolhidas para a análise. Contudo, encontrou-se no fórum de outra disciplina não escolhida para análise as seguintes motivações ou perspectivas denunciadas pelos alunos do mestrado por instigação do professor quanto ao que os levou a iniciar a sua formação contínua num curso de pós-graduação na Universidade de Aveiro:

- Interesse
- Objectivo Pessoal
- Antiga relação com as tecnologias
- Investimento para resultados futuros
- Aprender novas metodologias para uso de ferramentas multimédia
- Vontade de aprender

³⁴ Neste contexto o conceito de ‘novos públicos’ refere-se a pessoas que já têm uma vida profissional minimamente estável e procuram formação adicional para poderem progredir na carreira, a reformados que pretendem alargar os seus conhecimentos em áreas de interesse pessoal, a desempregados ou pessoas com trabalho precário que tencionam alargar a sua formação para terem uma posição mais competitiva no mercado de trabalho, etc.

- Viciado pelas tecnologias
- Desejo de experimentar novas ferramentas
- Gosto pelas tecnologias

Estas opiniões enquadram-se na mesma direcção daquelas que Barth (1996) cita como aquilo que os professores buscam noutras formações para além da sua formação inicial: porque se sentem motivados a aprender, porque procuram compreender aquilo que são lacunas nas suas experiências práticas e nas suas esferas de saberes, assim como lançar-se cada vez mais no aprendizado de novas técnicas, novas metodologias de ensino, o uso de novas ferramentas de ensino e aprendizagem, assim como noções mais aprofundadas em torno dos saberes e das dificuldades de compreensão dos seus alunos.

Ainda com base nos trechos das participações no fórum de DMME, no início do mestrado, identificou-se registos dos alunos sobre o que pensam de empreender tal caminho, ou seja, o que pensam do início das aprendizagens no mestrado, como pode ser visto na mensagem a seguir:

“...ádua caminhada”. (A1 em 2006/10/07 21H24m, em DMME).

Esta citação se assemelha a mensagem a seguir, contudo, o aluno não vê apenas “as pedras do caminho”, mas os aspectos positivos da experiência e o que esta representaria para todos.

“Longa caminhada que se avizinha ‘ádua’, mas também muito interessante e estimulante. É um novo desafio que surge na vida de todos nós” (E1 em 2006/10/08 01H16m, em DMME).

Percebe-se, nestas citações, surgidas nas primeiras semanas da disciplina que os alunos estão animados com a experiência formativa que empreenderam, o que se pode observar pelos termos pelos quais eles designam o trajecto educativo que estão iniciando.

“Grande aventura!” (E16 em 2006/10/11 23H22m, em DMME).

Nas leituras das comunicações de DMME, encontrou-se o registo das impressões deste aluno e o que significou para ele empreender uma nova formação, conforme pode ser visto na sua mensagem:

“Olá Pessoal,
Visto k as ‘hostilidades’ foram iniciadas gostava de ser um pouco ‘hostil’ e confessar aki o difícil k tem sido este contactar de novo com a linguagem característica das Ciências da Educação. Depois de arrumada durante alguns anos nalgum cantinho do meu cérebro (ou terá, inadvertidamente, ido para a reciclagem?) e de onde não sai sem esforço, cá estou eu a puxá-la para conseguir entrar neste domínio complexo (parece k isto está a melhorar!). Habitudo à (maior) objectividade (será menos estruturada?) das ciências naturais vejo-me, por vezes, ao ler (e por vezes reler) alguma da bibliografia, a tentar retirar-lhe a carga abstracta que, pelo menos na minha cabeça, alguns ‘casos’ e ‘mini-casos’ apresentam. Sinto, no entanto, que já começo a ser da família (embora, nesta fase, ainda um parente afastado).
Cumprimentos ” (E3 em 2006/10/08 23H13m, em DMME).

Como pode se observar, no registo das mensagens do fórum de DMME (Anexo 8), esta mensagem do aluno E3 se diferencia das demais. Ele situa que vem de outras áreas (ciências naturais) e anuncia que talvez seu esforço será maior em virtude de ter que adoptar a abordagem das

ciências humanas na construção de conhecimentos. Mas, a seriedade que talvez acompanhasse o comentário é substituída pelo humor com que aplica metáforas para revelar sua compreensão e já alguma aplicação (com as metáforas) da teoria em estudo.

No entanto, em nenhuma destas enumerações surge a relação com a situação empregacional directa vivida em Portugal nos últimos tempos, sobre a necessidade de actualização profissional ou mesmo sobre as exigências (im) postas sobre os ombros do professor quanto a capacitação permanente e as condições para estas acontecerem. Sobre esse aspecto, encontrou-se alguns comentários na disciplina de MAC, mas estes não se detém sobre a motivação que os fez iniciar o curso, embora demonstre a consciencialização dos alunos em torno da realidade.

Portanto, o máximo que se encontrou entre os discursos na disciplina DMME, o mais perto que se chegou disso, destes tipos de discussões motivadoras da busca por um curso em multimédia em formato b-learning foi uma opinião em que o aluno em questão esperava investir nessa formação para resultados futuros. Por isso, buscou-se aprofundar tal questão no inquérito com a seguinte pergunta: *Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?*

O quadro a seguir apresenta as razões que os alunos referem na entrevista como terem estado na base da sua candidatura à frequência do curso do mestrado. Alguns alunos citam mais do que uma razão para terem buscado este curso. Em uma das colunas do quadro, pôs-se a citações dos alunos e na outra coluna, listou-se as razões presentes nestas citações. Embora as motivações se repitam e alguns comentários, como se pode ver no conteúdo das citações, considerou-se que não seria necessário repeti-los e eles aparecem apenas uma vez.

Quadro 15 – Motivadores na base da candidatura ao MME

Razões referidas	Algumas citações
<ul style="list-style-type: none"> Gestão do tempo de forma mais flexível Uso de tecnologias Perspectivas profissionais Uso de tecnologias Temática do curso Expectativas em torno do aprender Por ser a distância Temática do curso Novos cenários no ensino superior Novas formas de ensino Adaptação ao trabalho Autonomia do aluno Aprendizagem significativa a partir da experimentação Ensino a distancia Poupar viagens e custos, faltas no emprego. 	A1: "A dinâmica implícita e a comodidade associada à disponibilidade de tempo. A possibilidade de poder utilizar tecnologias educativas."
	A2: "O formato b-learning permitia-me não faltar ao emprego tantas vezes, daí a escolha".
	A3: "Valorização profissional e pessoal"
	A4: "Flexibilidade de horário, gosto pelas TIC".
	A5: "A flexibilidade de horários de trabalho e as poucas deslocações à U.A".
	A6: "O tema do curso foi o principal motivo. A multimédia. O facto de ser b-learning não foi ponderado".
	A8: "Querer aprender mais"
	A9: "A distância"
	A12: "Essencialmente pela possibilidade de gerir melhor o tempo de dedicação ao curso".
	A14: "Vários que podem até não estar nos itens seguintes: Aprovação pessoal do formato b-learning. Querer experimentar o formato em cursos de ensino superior (pós-graduações). Redução de despesas de deslocação. "Sair" da sala de aula e explorar uma forma de ensino pela Web. Experimentar, de alguma forma, um tipo de ensino de futuro ao invés do ensino tradicional".
	A16: "O interesse pela temática. E o facto do formato b-learning estar associado à própria temática permitindo a experimentação do formato como discente".
	A18: "O grande motivo que me levou a optar por um curso com este regime, foi o facto de ser mais fácil de conciliar com a minha actividade profissional. Para além disso considero que aprendemos de forma autónoma, pelo que formamos o conhecimento por experimentação e não tanto por transmissão de saberes".
	A19: "A autonomia na gestão do tempo, o facto de a aprendizagem poder ser feita à distância implicando menos custos (deslocações, alojamento, dispensa ao trabalho)"

Fonte: Dados obtidos no questionário

As respostas se dirigem a questões envolvendo a gestão do tempo, de redução de custos com deslocações, alojamento, minimizar problemas com relação a seus empregos: não precisar faltar (pedir dispensa) a este. A razão *Gestão de tempo* aparece citada por seis alunos, e considera-se esta determinante. A razão *poupar viagens* que aparece em três citações se liga a necessidade de redução de custos que a natureza do curso permite. O facto de ser um curso a distância e a temática são outras motivações adicionais, que se considera estar ligadas as outras razões anunciadas.

Mas muitos alunos demonstram que também se sentiram motivados pela temática em si, por utilizar as novas tecnologias educativas cujos desafios são postos nas mãos de milhares de professores dispostos nas escolas portuguesas. Encontrou-se reflexo desta apreciação num comentário no *blog* Mundomac de um aluno, que situa a sua posição diante do debate que estava havendo sobre os benefícios das tecnologias de natureza social explorada para a aprendizagem.

“... Como grande apreciador de tecnologias e grande interessado no seu potencial educativo...” (A1 em February 22, 2007 @ 1:06 am).

Este mesmo aluno, em vários momentos do curso e principalmente, nas disciplinas em análises, regista essa posição em relação as tecnologias.

Nas razões oferecidas pelos respondentes, percebeu-se a ênfase entre as razões que os levaram a escolher este curso o desejo de aprender mais e que o curso poderá contribuir para sua valorização profissional e pessoal. Ou seja, esta última pessoa enfatiza aquilo que se realça do pensamento de Barth (1996) quanto a retomada de estudos a partir da noção de que apenas a formação inicial já não é suficiente e a necessidade de se dispor a outras iniciativas formativas, aprendizagens de novas metodologias e novas abordagens.

Nestes comentários, pode-se observar que estes alunos se consciencializam das exigências do novo contexto que pede cidadãos e profissionais de todas as áreas mais familiarizados com as transformações que ocorrem no mundo actual, que precisam actualizar conhecimentos, e não proceder a meras adaptações às transformações tecnológicas. Ao aprender mais, o profissional é capaz de não acompanhar as vagas das transformações, mas ser sujeito do processo, assumindo-o, tecendo análises críticas dos contextos, dos processos, das acções, das práticas cujo resultado pode ajudá-lo a firmar sua identidade profissional, buscar conhecimentos e competências para auxiliar o exercício de um papel activo e crítico diante de sua realidade.

Ao buscar compreender as motivações que levam os indivíduos a retomarem sua formação académica, acredita-se que o processo resulta na composição de perfis dos adultos que aderem à formação, revelando as implicações de seus envolvimento em programas de actualização profissional.

A perspectiva em torno do “aprender mais” chama a atenção em torno da posição que o profissional assume sobre se o seu património cognitivo lhe assegura envolvimento profissional significativo (cf. Correia e Matos, 1999). Pelo menos, se constitui na avaliação da necessidade desse profissional em torno de sua formação e que não se distancia daquilo que a Sociedade do Conhecimento solicita dos profissionais numa sociedade cada vez mais complexa – rica em informações e conhecimentos (cf. UNESCO, 2008). Além do que, segundo Assmann (2005), há novas formas de aprender proporcionadas pelas novas tecnologias que proporcionam as redes digitais, as redes de conhecimento e de aprendizagem com suas novas linguagens. Isso gera as

novas formas de comunicar, com as novas formas de armazenamento de dados, com as aprendizagens complexas e cooperativas.

Sobre o que poderia motivar os alunos a seguirem um curso num formato em b-learning, o coordenador opinou:

“O mestrado aparece numa altura em que estamos ainda no modelo clássico de formação ou seja, os alunos do mestrado eram em sua esmagadora maioria profissionais de ensino e portanto, partimos do pressuposto que os impactos que o curso tem são impactos que de algum modo valorizam o docente que tem funcionalidade na sua escola, de coordenação do grupo de TIC, do que é um professor que utiliza já as TIC com alguma regularidade na sala de aula, mas ainda não tem a percepção de como é a teoria que sustenta este tipo de opções se estabelece, aquele professor que também alguma pretensão para olhar para o curso de mestrado com uma perspectiva mais utilitária, na medida em que pode progredir na carreira, obtendo créditos que os façam subir um pouco mais, tanto em crescimento como em valorização profissional e há depois aquele conjunto de alunos que são quase que internos investigadores que gostam de estar envolvidos nessas coisas e querer também actualizar-se” (O Coordenador do Mestrado em entrevista).

Nas respostas obtidas no questionário dos alunos e apresentadas no quadro anterior, ninguém se assumiu como coordenador do grupo de TIC e por isso, esta também não é uma razão que motiva os alunos, mas é confirmada a suposição de que os alunos já tem algum conhecimento sobre elas e que são professores em busca de teorias que sustentam suas acções. Alguns dos alunos chegam mesmo a dizer que buscam novos modelos de ensino e novos cenários de aprendizagem. De certo modo, buscam afastar-se das metodologias tradicionais de ensino e buscam um curso que ofereça novas oportunidades de ensino, suportado num novo cenário de aprendizagem, com novas dinâmicas em relação ao aprender e que lhe conferem potencial para ao mesmo tempo, utilizar, avaliar e supor o fim educativo para estas tecnologias.

As duas outras posições hipotéticas do coordenador também se confirmam, quanto a questão da valorização profissional ser um motivador e de que alguns elementos do curso optarem pelo mestrado por estarem sempre envolvidos em investigações e pesquisa, tendo o curso como uma oportunidade de actualização de conhecimentos a mais, principalmente na área profissional.

Logo, como a maior parte dos alunos do mestrado não dispunham de muito tempo para dedicar a um curso de pós-graduação num formato contínuo, o pouco tempo que lhes restava tinha que ser gerido conforme a disponibilidade entre os espaços deixados pelas tarefas profissionais e outras actividades pessoais.

O professor P2 demonstra em sua entrevista não desconhecer a realidade dos alunos, uma vez que entende a dificuldade inicial destes em se adaptar a um curso com um ritmo de trabalho intenso, onde os alunos devem estar constantemente participando dos espaços de comunicação registando as percepções e dificuldades do processo vivido. E em tudo isso, ele declara que os alunos acabam roubando um tempo de outras actividades.

“Nós temos noção desta questão da distância, do trabalho desenvolvido a distancia, é... são questões complicadas. São questões complicadas de gerir do ponto de vista profissional dos alunos (...), mas do ponto de vista profissional, a maior parte dos alunos tem vidas complicadas e portanto, o tempo que conseguem dedicar ao mestrado é sempre um tempo que roubam de um outro tipo de actividade. E portanto, tem que ser alguma flexibilidade para, por exemplo, esperar que a maioria dos pontos apareçam muito perto da meia-noite. Ou coisa que vale e portanto, desse ponto de vista tem que se ter em conta essa variável profissional dos alunos... (P2 em entrevista)”

À partida, o que se conclui é que, embora as respostas variem, todos os alunos se encontravam motivados para desenvolver o curso seja pelo seu formato, seja pelas funcionalidades que a envolvente a distância permitia, conforme as justificações anteriormente citadas e todas distantes da “caça aos créditos”. Portanto, sabe-se que, para um formando adulto, a aquisição de saberes deve corresponder a uma necessidade ou a um centro de interesse. A busca pelo mestrado foi guiada pelo desejo de ter uma formação especializada ou a nível de mestrado que os ajudasse a desenvolver os resultados na educação de que se esteve a tratar durante todo o curso.

Deste modo, considera-se que os interesses e/ou motivadores foram aqui identificados. A discussão seguinte inicia o processo de avaliação do curso pelos formandos.

b) Opinião sobre a Pertinência do Curso no Formato *b-learning*

Um outro aspecto que pareceu interessante saber dos alunos por complementar a questão anterior era com relação a pertinência da existência de cursos no formato *b-learning*.

Conforme Gomes (2003), é necessário que as universidades junto a outras instâncias criem condições para disponibilizarem iniciativas de formação “oportunas”. Ao dar significado a este termo, escolhemos o segundo significado atribuído pela autora que é a questão de “oportunidade temporal da formação ou seja, a capacidade de proporcionar actividades de formação contínua que respondam em tempo útil às necessidades de formação, adoptando um modelo de formação que podemos designar, com a feliz expressão de língua inglesa, por formação ‘just in time’ (Gomes & Dias, 1999, citados por Gomes, 2003, p.265)

Situados em diferentes zonas do país, compõem um perfil de alunos que já exercem a sua profissão e que procuram requalificação profissional ou que pretendem aprofundar as suas competências numa determinada área. Portanto, seria impossível para cada um deles frequentar diariamente em um horário fixo um curso de Mestrado, localizado a alguns quilómetros de onde estão.

Actualmente, a preocupação dos alunos na escolha do curso universitário (seguir carreira universitária) e até a permanência na universidade está intimamente vinculada a preocupação dos alunos com os empregos e com a saída profissional.

Conforme identificou-se na questão anterior, o formato *b-learning* lhes proporciona uma flexibilidade quanto ao tempo e local de dedicação ao desenvolvimento das actividades, uma vez que podem fazer isso em qualquer lugar e em qualquer horário, desde que dispunham de acesso a um computador com ligação à Internet, como foi referido nas citações acima relativamente a questão sobre a motivação em cursar um mestrado em formato *b-learning*.

Desta forma, ao optarem por um curso neste formato e após terem percorrido o curso há mais de um ano, buscou-se saber se era o facto pertinente, segundo as suas opiniões, se reconheciam as vantagens na adopção de um modelo de ensino estabelecido não apenas na vertente presencial. As respostas encontradas foram:

Tabela 12 – Classificação do curso quanto a sua pertinência

Classificações	Quantidade	Percentagem
Pertinente	5	38%
Muito pertinente	6	46%
Bastante pertinente	1	8%
Toda a pertinência	1	8%
Total	13	100%

As respostas a esta questão são apreciações variáveis, mas todas de natureza favorável e positiva. Era uma pergunta do tipo aberta, que obteve as respostas distribuídas no quadro pela quantidade de vezes que apareceram. Todos os alunos consideraram que este tipo de formação é pertinente, embora cinco alunos (38%) restrinjam-se a esta apreciação. Enquanto que seis participantes, quase a metade (46%) dos alunos considera o curso muito pertinente e em significados muito próximos, um aluno (8%) referiu que é um tipo de curso bastante pertinente e outro (8%) avança dizendo que tem toda a pertinência. Ou seja, consideram relevante ou muito importante a existência de cursos assim.

Quatro alunos optaram por dar mais do que a simples resposta à questão apresentada. Para este aluno, a pertinência liga-se aos aspectos da gestão do tempo e adaptação aos seus compromissos profissionais. Releva ainda que o aspecto presencial num curso a distância oferece perspectivas em que os alunos estabelecem relações visuais e mesmo afectivas entre si nestes intervalos, fortalecendo a dimensão humana essencial em qualquer curso.

“Sim, considero muito pertinente tendo em consideração a disponibilidade de tempo e as distâncias geográficas por motivos profissionais. A componente presencial atribuiu uma dimensão humana ao curso”. (A1)

O aluno abaixo caracteriza a dinâmica do curso, associando-o ao seu elemento presencial que confere proximidade entre os participantes, o que ele considera um aspecto positivo. Nesse aspecto, Dias (2004, p.09) conceitua o e-learning ou qualquer das suas vertentes como “uma forma de educação e formação baseada num conjunto de ferramentas de aprendizagem electrónica, um processo que permite aproximar pessoas, tendo como objectivo a troca e apreensão de novos conhecimentos”.

“Sem dúvida, a informação, comunicação e interacção podem ser feitas *online*, sem menosprezar o contacto proximal que também tem aspectos positivos” (A14).

Para o aluno a seguir faz todo o sentido o curso ser b-learning, uma vez que é oferecido por uma pós-graduação em multimédia. No entanto, põe em relevo assim como o outro colega mais acima o aspecto da gestão do tempo, cuja flexibilidade contribui para construções do conhecimento. Uma vez que o aluno é que gere seu tempo e que as dinâmicas do curso fazem-no mover na direcção de uma aprendizagem mais significativa e mesmo mais afectiva, os resultados em torno da aprendizagem são muito mais animadores.

A modalidade de *b-learning* concilia as virtualidades de duas abordagens (presencial e *online*), apostando-se no compromisso de que, pelo menos duas vezes por mês, alunos e professor deveriam

encontrar-se presencialmente num período longo e intensivo, possibilitando a formação de laços que consolidariam as aprendizagens desenvolvidas a distância.

“Sim, pois está intimamente relacionado com a temática do curso. Para além disso é um formato que permite uma melhor gestão do tempo individual de construção da aprendizagem” (A16).

Para maior garantia desse resultado, a organização curricular do Curso é estruturada de forma sequencial, o que implica na frequência pelos alunos de uma disciplina por vez. Este aspecto procura impedir a dispersão disciplinar dos alunos, concentrando os seus esforços de formação num domínio independente de outras actividades de aprendizagem. Logicamente, a sequenciação das disciplinas se dá de um modo integrado (cf. Dias, 2006)

Novamente um aluno considera pertinente a existência de cursos neste formato, pela capacidade de poderem adaptar as actividades das sessões a distância aos seus horários de trabalho. Este mesmo aluno vê mais vantagens por ser uma modalidade mista, que equilibra os aspectos que julga ser essencial em cursos desta natureza e para responder às necessidades de qualificação dos profissionais.

“Acho de suma relevância um curso neste formato. Hoje em dia sente-se muita dificuldade em conciliar o trabalho com os mestrados que funcionam apenas em regime presencial, se bem que funcionar apenas em formato de e-learning perde o contacto pessoal necessário para uma plena aprendizagem. Assim, considero que o sistema de b-learning é o equilíbrio perfeito entre os dois regimes, fazendo uso de aulas presenciais e aulas a distância” (A18).

Se levar-se em consideração as respostas anteriores com os motivadores que levaram os alunos a tomarem uma pós-graduação em formato b-learning, faz todo sentido entender o porque o curso parecer relevante a estes alunos, não só pela capacidade de adaptação do mesmo as suas rotinas profissionais como na redução de despesas de deslocação e alojamento para assistir as sessões presenciais. Logo, esta vertente do *e-learning* é mais do que pertinente, é uma opção viável para os contextos de ensino e de aprendizagem e para os seus intervenientes.

Esta modalidade de ensino facilita e promove o processo de aprendizagem, considerando que os alunos realizam o trabalho a distância, num ambiente que de início desconhecem, o que influencia, inevitavelmente, o seu desempenho. A utilização de tecnologias que este modelo adopta no desenvolvimento das suas actividades torna significativas as experiências de formação com uma metodologia formativa inovadora. São novas opções de aprendizagem em uma habilitação social, imersiva, e de forma interactiva.

Os intervenientes se apercebem das vantagens em termos de espaço, tempo e ritmo de aprendizagem. Os alunos conseguem resultados substancialmente melhores, “tanto na capacidade de comunicação e apresentação de ideias (...) o recurso a ambientes *online* gera novos tipos de aprendizagem, mais centrado nos alunos (student-centered), mais baseada em projectos (Project-based). É uma aprendizagem participativa, activa, dinâmica, na qual o aluno vai construindo o seu próprio conhecimento” (D’Eça, 1998, p.45, citado por Pinho et al, 2006, p.140).

Considerando que o curso apesar de ser em formato b-learning, é de facto um curso em multimédia que se move orientado em propostas inovadoras de uso das tecnologias para fins educativos e abraça estas propostas nas dinâmicas internas, vê-se que há mais de um aspecto que faz sobressair a proposta de existência do curso do mestrado.

c) Dos processos formativos numa perspectiva global e a identificação das vantagens e potencialidades para a prática profissional

Neste tópico, buscou-se averiguar a percepção dos alunos quanto às vantagens da formação de natureza *b-learning* desenvolvida no MME da UA para o seu desenvolvimento profissional.

Para medir a opinião dos sujeitos deste estudo com relação aos aspectos que agora serão tratados, tomou-se como parâmetro o uso da escala de *Likert* de grau de Concordância com seus tradicionais 5 pontos ou posições, geralmente usada para medir atitudes e percepções, a partir da qual apresentou-se cinco proposições aos alunos dentre as quais eles deveriam escolher uma que estivesse de acordo com a sua opinião em relação as sentenças que lhes foram apresentadas.

As proposições adoptadas para estas e as questões que se seguem foram *discordo em absoluto*, *discordo em parte*, *não concordo nem discordo*, *concordo parcialmente* e *concordo em absoluto*, opções com as quais se buscou avaliar o grau de concordância às questões apresentadas. Para cada uma dessas proposições é dado um valor numérico, vistos no quadro abaixo:

Tabela 13 – Demonstrativo das categorias, subcategorias e valores da Escala Likert.

Categorias	Discordância		Sem discordância ou concordância	Concordância	
Subcategorias	Em absoluto	Em parte	-	Parcialmente	Em absoluto
Valores	1	2	3	4	5

Como observa-se na tabela acima, o valor 1 representará a escolha do aluno a discordância total com relação a premissa que lhe é apresentada e 5, a concordância total com o pensamento exposto, que no caso deste estudo eram sempre na forma de sentenças afirmativas. Dessa forma, acabou-se por fornecer alternativas favoráveis ou desfavoráveis postas à escolha dos participantes. A entrevista contém 5 premissas que utilizaram a escala de Lickert (Anexo 1). Todas elas tornaram-se variáveis neste estudo.

Indo aos resultados encontrados, a primeira premissa apresentada aos alunos foi: “*A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional*”. As respostas obtidas são apresentadas a seguir.

Tabela 14 – Análise das vantagens do curso na vertente b-learning para o desenvolvimento profissional

Análise da premissa: “A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional”				
Categorias	Cinco Pontos	Respostas	Resultados	Porcentagem
Discordo em absoluto	1	-	-	-
Discordo parcialmente	2	-	-	-
Não concordo nem discordo	3	-	-	-
Concordo parcialmente	4	1	4 (0,30)	8%
Concordo em absoluto	5	12	60 (4,61)	92%
Total	15	13	64 (4,92)	100%

Fonte: Dados obtidos no questionário

O aspecto ressaltado aqui é em torno da profissionalidade docente desenvolvida e redimensionada a partir dos contributos da formação oferecida pelo mestrado. Não bastava saber se o curso, desenvolvido numa modalidade de ensino situado em torno de umas das vertentes do *e-learning*, era reconhecido como vantajoso como formação académica que se adequa a sua rotina profissional e pessoal. Era necessário ter em conta em que medida o curso em geral contribuiu para um desenvolvimento profissional.

A taxa de concordância para esta premissa é bastante elevada com um total de 92%, o que quase corresponde a totalidade das opiniões tendendo para a resposta da concordância em absoluto da questão apresentada. Uma pessoa concorda apenas com boa parte do que a premissa afirma.

De uma forma geral, praticamente todos os alunos do MME reconhecem vantagens a esta estrutura para o seu desenvolvimento profissional.

Segundo a escala *Likert*, cada premissa apresentada é seguida de um valor de apreciação. Como as duas categorias assinaladas foram as duas de concordância e a concordância em absoluta foi marcada por doze participantes dos treze, representa um valor muito satisfatório, como pode ser visto no quadro acima.

Deste modo, pode-se induzir que esta grande maioria dos alunos considerou grande vantagem ter feito o curso neste formato, a partir da qual pode fazer associações com seu cenário profissional para o qual pode ter ofertado novas potencialidades. Como diz Alves (2000) na abertura do subtópico referente ao tratamento dos dados, são os alunos que podem atestar sobre o trabalho dos professores e só eles podem dizer e avaliar o que a experiência pela qual passaram no mestrado representou em termos pessoais, profissionais, sociais. Suas informações que não deixam de ser uma avaliação e acabam por ajudar a analisar o desempenho do curso, dos professores assim como de todos os intervenientes que participaram do processo, cujo trabalho conjunto e individual serviu para os resultados que agora são revelados.

É claro que a vantagem em desenvolver a formação pós-graduada multimédia do MME está directamente ligada aos benefícios que cada aluno tirou da experiência, das facilidades que a natureza do mestrado permitiu e quando se pediu que se confirmasse se esse benefício incidiu sobre a profissionalidade docente, uma esmagadora maioria revela que o curso respondeu por isso. E quando se envereda pelas comunicações nos fóruns ou blogues das disciplinas, vai-se percebendo a maturidade com que os alunos vão publicando opiniões e analisando realidades, posturas, metodologias, o uso das tecnologias e a profissionalidade docente que exerce ou que vê exercida a sua volta.

Tal resultado chama atenção dos docentes que reconhecem e dão mérito às discussões efectuadas pelos alunos pelos posicionamentos apresentados e defendidos.

“Olá a todos!

É com imenso prazer que leio os vossos comentários neste primeiro momento da disciplina de MAC. É também com interesse que vos vejo a “matizarem” esses mesmos comentários com visões diversas e enriquecedoras sobre a mesma problemática, e o que delas retiro em termos da minha própria construção do conhecimento é, também, inquestionavelmente enriquecedor. (parecer do docente sobre os comentários realizados até o momento) (...) Continuação de tudo de bom... P1” (P1 em February 22, 2007 @ 10:40 am, em MAC).

As vantagens desta modalidade de ensino defendida na literatura consultada se expressam na forma de:

- Desenvolvimento de competências
- Processo de aprendizagem aberto
- Plataforma para o desenvolvimento de processos de interacção
- Aprendizagem por investigação progressiva
- Acesso para participação no curso e leitura dos comentários publicados
- Participações irregulares
- Colaboração em ambientes *online* na resolução de tarefas de aprendizagem

As vantagens também recaem em novas responsabilidades, tanto para o docente quanto para os alunos. Exige, assim, maior orientação dos alunos pelos professores com relação às tarefas e aos ambientes de aprendizagem, que pode ser realizada através dos guias das disciplinas ou das actividades sobre os papéis a desempenhar.

Até aqui as questões detinham-se sobre a escolha do curso em formato e-learning. O próximo item avalia a opinião dos alunos especificamente incidindo sobre as duas disciplinas tomadas para a análise, DMME e MAC.

4.3. DMME e MAC: o alcance das disciplinas

A partir daqui, envereda-se para um bloco mais específico em torno do Mestrado e das perspectivas pelas quais vão ser analisadas as disciplinas DMME e MAC, porque elas se detêm nas opiniões levantadas através dos alunos seja via questionário, seja via análise das comunicações nos espaços destinados a isso. Dessa forma, espera-se preservar as diferentes formas de leituras, análises que reponde os mesmos tópicos da investigação.

Para avaliar o alcance destas disciplinas na opinião dos alunos, optou-se por algumas direcções categóricas em particular.

a) As disciplinas DMME e MAC e suas representações em termos de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas

As disciplinas tiveram que espécie de resultados? O que proporcionaram aos alunos? A partir destas questões é que se gerou a premissa *“As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, Blogue e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram”*.

Pretendia-se exactamente ir ao encontro da percepção do aluno quanto ao alcance das disciplinas em sua formação.

A aposta deste estudo a partir das leituras prévias das comunicações nos espaços de discussões do Mestrado era que as duas disciplinas, em seus diferentes momentos, constituíram espaços, cenários ricos de socialização e trocas de toda ordem e natureza: culturais, profissionais. Considerava-se que tais interacções teriam também grandes repercussões dentro das participações nos grupos, assim como na interacção no Fórum Geral do MMEd. Mas seria necessário averiguar junto dos alunos se estes possuíam a mesma opinião a este respeito.

Deste modo, obteve-se as seguintes respostas:

Tabela 15 – Análise das disciplinas e seus contributos

Análise da premissa: “As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, <i>Blogue</i> e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram”				
Categorias	Cinco pontos	Respostas	Resultados	Percentagem
Discordo em absoluto	1	-	-	-
Discordo parcialmente	2	-	-	-
Não concordo nem discordo	3	-	-	-
Concordo parcialmente	4	7	28 (2,15)	54%
Concordo em absoluto	5	6	30 (2,3)	46%
Total	15	13	58 (4,4)	100%

Fonte: Dados obtidos no questionário

Neste quesito, as respostas aparecem quase lado a lado, com a sobreposição da opinião dos sujeitos para uma concordância mais parcializada. É óbvio que a experiência é diferente para cada sujeito e que as expectativas lançadas por cada um no seu processo podem ter sido atendidas ou não, algumas com mais profundidade e outras a nível mais superficial. No entanto, as respostas foram favoráveis ao que se esperava das mesmas disciplinas para os participantes do estudo.

Dos treze respondentes, sete (7) alunos que correspondem a 54% da amostra, concordam de forma parcial com relação a esta questão. Assumem uma postura mais cautelosa com relação a afirmação, mas reconhecem que o fundamento descrito na afirmação é aplicado na sua maioria. Os demais alunos respondentes já concordam inteiramente com o significado por trás da questão.

Analisando as respostas obtidas, considerou-se que os alunos preencheram o questionário um ano após o início da primeira disciplina e talvez, sem retornarem ao processo, sem reler seus registros e os dos colegas nos fóruns das disciplinas e nos demais espaços utilizados para comunicação no curso.

Reverendo as comunicações dos fóruns e dos *blogues*, estas duas disciplinas são cenários diferentes. Em DMME, muitos alunos não se conheciam até ao fim da última sessão presencial. Excepto o contacto diário com os elementos do seu grupo, que se ampliava quando a comunicação áudio e imagem permitiam, os demais alunos foram apenas estranhos com um nome com o qual foi familiarizando ao longo das discussões travadas no Fórum Geral.

Ao longo das discussões travadas no fórum do BB, percebeu-se que mesmo sem se conhecerem, os alunos desenvolveram laços de solidariedade, partilhando textos, soluções, apoiando ideias dos colegas. Ainda nas primeiras semanas, alguns alunos teceram reflexões sobre a prática profissional docente a partir da teoria que se debatia, acompanhada de reflexão sobre saberes, metodologias de ensino que foram construindo sobre o conhecimento sob formas de rede e das consequências.

“De facto, o que tenho achado bastante interessante é que esta teoria pretende combater a “preguiça cerebral” a que fomos habituados durante a nossa escolaridade, pois nunca fomos habituados a questionar e limitámo-nos sempre ao que era dito sem adaptar a novas situações ou novos conhecimentos. Pois o conhecimento é uma rede que se vai formando no nosso cérebro devido às várias interligações. Se tivermos conscientes dessa interligação estaremos mais receptivos a novos conhecimentos. Portanto, quanto mais cedo formos instruídos com esta teoria, maior será a sua eficácia. ... ;-) Bom trabalho para todos vós”! (A7 em 2006/10/09 às 21H37m)

Este é apenas um exemplo, em que os alunos fizeram ligações, associações com seus cenários de trabalho ou formações anteriores, avaliando posturas com relação aos aspectos ligados a aprendizagem. O trabalho que foi aos poucos sendo oferecido, foi inclusive reconhecido pelos docentes, professores do mestrado:

“Bom dia a todos!
Antes de tudo, os nossos sinceros parabéns pelo empenho e pelas discussões que têm vindo a manter. Do nosso ponto de vista são muito enriquecedoras para todos (incluindo-nos nós no “todos”) e demonstram capacidade e vontade de aprender e questionar” (P2 em 2006/10/11 às 10H41m).

Em MAC, as discussões iniciais foram todas voltadas para questões sugeridas pelos docentes do curso que proporcionou o levantamento de ricas discussões e seu resultado foi muito apreciado pelos mesmos:

- Os resultados da utilização da Tecnologia em contextos educativos têm sido inequívocos e visíveis? Será que tudo o que andamos a fazer em termos educativos poderia ser feito sem recurso à tecnologia? Qual a vantagem, então, de utilizar recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem? Em suma... estamos a conseguir “mexer uma palha na educação”?
- Qual será o contributo do rolo de feno que estão a movimentar com isto?
- E os alunos estarão preparados para a utilização das tecnologias? Ou seja, para além dos professores, não se poderá dar o caso dos alunos também gostarem bastante de PPTs? Será que os alunos querem ser autónomos e “escavar” a complexidade? Ou será a história do ovo e da galinha ou, como Spiro a coloca, de uma “conspiração de conveniência”?

Tais questões receberam contributos de alguns alunos, muito pertinentes para os debates que foram se alongando, como pode se observar nos depoimentos a seguir:

“Estamos a conseguir “mexer uma palha na educação”? – Quando se fala aqui em Educação, parece-me que estamos a referir-nos ao Sistema Educativo português, na sua globalidade, ou seja, as estruturas, as metodologias, as medidas educativas, etc... Certo?!
A outra questão é o sujeito dessa acção: “estamos”... Quem é que está a mexer (ou não?) uma palha? Que estudos existem em Portugal que nos informem claramente sobre o uso das tecnologias nas escolas? Sabem?! Eu não... Que avaliação tem sido feita no nosso país quanto ao uso que os professores fazem das tecnologias (in) disponíveis nas escolas? Sabem?! Eu não... Que destaque ou relevo tem sido dado às boas práticas educativas, após a extinção do IIE? Sim, porque até essa altura, ainda íamos tomando algum conhecimento do que se ia fazendo nas nossas escolas... Que ajuda ou acompanhamento as Universidades têm dado à implementação efectiva das TIC nas escolas ao longo dos últimos 15 anos (e não estamos a falar de experiências ou pilotos apenas!)? No currículo dos cursos de formação de professores, que percentagem ocupam as disciplinas de novas metodologias de ensino com auxílio das TIC?
Acredite-se ou não, muito se tem feito aqui e ali nas escolas, graças à carolice e curiosidade de alguns professores! Pode-se fazer mais e melhor?! Claro que pode, se houver mais apoio e regulação das

práticas educativas, em Portugal, de forma sistematizada e não avulsa “ao sabor dos ventos e marés”; se for dado tempo aos professores para, nas suas escolas, investigarem e pesquisarem colaborativamente; se houver mais professores como o Prof. P1, o Prof. P2, o Prof. X nas Universidades a trabalhar, DE FACTO, com as tecnologias e a demonstrarem que é possível afastarmo-nos do método simultâneo que agrilha ainda muitos docentes nas nossas escolas... Quantos pilotos, quantas experiências, quantos projectos nacionais e europeus têm sido desenvolvidos com a utilização das tecnologias e que foram sucessivamente esquecidos? Eram bons, eram maus? Quem os avaliou; quem os transformou em práticas educativas dignas de relevo? E o software educativo em Portugal? Onde está a certificação? Enfim... ainda havemos de dar continuidade a estas questões! (E11 em February 22, 2007 @ 12:46 pm)

Tais considerações tornaram-se reais. A própria dinâmica que se estabeleceu na disciplina para construção do CD-PDIM em torno dos níveis de ensino do sistema português foi o primeiro passo. Foi necessário muitas leituras e pesquisas sobre a concepção, implementação e análise de trabalhos nas escolas envolvendo as TIC, além de pareceres, leis que regulamentavam sua entrada à TIC como disciplina independente e transversal no currículo, além das competências a disseminar, ciclos que abrangeria e com que intensidade.

Embora as respostas dos alunos enveredassem para uma posição bastante positiva sobre a questão apresentada, crê-se que os elementos anteriores citados além de outros, estão registados nos espaços de comunicação, seja em DMME, seja em MAC ou em qualquer outra disciplina e comprovam ricas trocas entre os alunos dos seus conhecimentos relativos a sua profissionalidade ou entendimento de assuntos ligados à educação.

b) A relação entre as teorias estudadas nas disciplinas e o campo profissional

De todo modo, o foco deste estudo está no contributo do mestrado e das disciplinas em análise para uma associação directa com a prática profissional dos alunos; que gerasse ou estimulasse o surgimento de novas percepções sobre esta competência do exercício docente.

Considera-se que as associações com a prática profissional que esperou-se ter havido nesta formação pós-graduada em multimédia em educação não poderia ter acontecido sem que algumas provocações e alguns desafios tivessem sido lançados, que alguma “nova semente” tenha sido plantada no seio das teorias existentes no panorama cognitivo dos alunos. Mas as teorias apreendidas, amplamente discutidas, principalmente no contexto destas duas disciplinas³⁵ teriam germinado reflexões em torno de suas práticas? Teriam exigido dos alunos novos olhares sobre seu “fazer”, seu “ofício” educativo?

Pensando nestas questões, elaborou-se a seguinte premissa: *“As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadoros. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional”*, a partir da qual esperava-se encontrar alguns elementos que dessem provas de que tal resultado teria acontecido, pelo menos no entendimento dos 13 participantes do estudo. As respostas encontradas foram:

³⁵ (ver as comunicações. Anexo 8 e 9)

Tabela 16 – Associação das disciplinas às práticas e cenários profissionais

Análise da premissa: “As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional”				
Categorias	Cinco pontos	Valores	Resultados	Porcentagem
Discordo em absoluto	1	-	-	-
Discordo em parte	2	-	-	-
Não concordo nem discordo	3	1	3 (0,23)	8%
Concordo parcialmente	4	8	32 (2,46)	61%
Concordo em absoluto	5	4	20 (1,53)	31%
Total	15	13	53 (4,07)	100%

Fonte: Dados obtidos no questionário

Sobre este aspecto, um aluno (8% da amostra) situou-se de forma neutra, o que significa que não opina nem favorável nem desfavoravelmente à questão. Tal postura induz a pensar que existe indecisão, que existem dúvidas se as actividades criaram pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a prática e cenário profissional dos alunos.

Já oito alunos que perfazem um total de 61% concordam com o que representa a afirmação, mas não em sua totalidade. Deduz-se, assim, que os alunos percebem que tenha havido tais articulações com menos entusiasmo que os quatro alunos (31%) que opinaram concordando totalmente.

Trazendo a questão para o interior do que aconteceu na primeira semana de desenvolvimento dos trabalhos à distância em DMME, a primeira disciplina, a intenção dos professores era promover a implementação da TFC na plataforma *DidaktosOnline*. Contudo, como é próprio de uma comunidade de aprendizagem voltada para o seu objecto, os alunos efectuaram a comunicação em torno do que iam apreendendo, observando. No conteúdo presente em algumas mensagens no fórum da disciplina DMME, é visível a animação com o que estão aprendendo da teoria através das trocas e partilhas no fórum e no processo de implementação dos materiais multimédia no *DidaktosOnline*.

Em MAC, algumas questões provocaram discussões em torno de aspectos ligados a profissionalidade dos alunos, sobre aspectos existentes nas realidades das escolas portuguesas actuais. Exemplos disso são as dificuldades dos professores em fazer as necessárias adaptações de suas rotinas de trabalho e metodologias clássicas para a implementação das tecnologias no ensino e para a aprendizagem. Assim como houve questionamentos em torno da valorização do profissional pelo trabalho desenvolvido, pelos bons resultados que vem sendo feito em alguns pólos e que nem sempre é reconhecido.

Embora já tenha se recorrido ao argumento deste aluno, ele cabe novamente aqui por revelar a apreciação que se quer feita pelos alunos em torno da associação entre as teorias estudadas e o contexto educativo.

"De facto, o que tenho achado bastante interessante é que esta teoria pretende combater a "preguiça cerebral" a que fomos habituados durante a nossa escolaridade, pois nunca fomos habituados a questionar e limitámo-nos sempre ao que era dito sem adaptar a novas situações ou novos conhecimentos. Pois o conhecimento é uma rede que se vai formando no nosso cérebro devido às várias interligações. Se tivermos conscientes dessa interligação estaremos mais receptivos a novos conhecimentos. Portanto, quanto mais cedo formos instruídos com esta teoria, maior será a sua eficácia... Bom trabalho para todos vós! (A7 em 2006/10/09 21H37m, em DMME).

Encontrou-se em outro argumento a apreciação de experiências vividas no cenário profissional após o início das discussões em torno da TFC.

Subject: Re: domínios de conhecimento e casos
Boa noite,
gostaria apenas de fazer uma pequena salvaguarda... em relação ao que se diz do processo de ensino-aprendizagem em voga actualmente, no qual os conceitos são abordados de uma forma demasiado objectiva, simplista e desligada da realidade... Isso de facto acontece na maior parte das vezes, mas não posso deixar de partilhar com vocês uma pequena informação que vos vai dar, juntamente com esta TFC, uma grande alegria!
... aquando da minha prática pedagógica supervisionada, leia-se o ano passado, todos os professores e orientadores que comigo trabalhavam deixaram-nos repetir o erro do método de aprendizagem do qual em parte fomos vítimas e... após termos constatado em contexto concreto de sala de aula e reflectido sobre as desvantagens e consequências negativas para os alunos do mesmo tipo de aprendizagem... batalhamos connosco por um ensino menos abstracto, mais ligado à realidade, com diferentes e mais variadas perspectivas e abordagens para assim podermos chegar melhor aos nossos alunos e no contexto específico da nossa escola, combater o insucesso e o abandono escolares.
Foi difícil... tínhamos muitos vícios! Tivemos de alargar horizontes e o certo... é que no final do ano ao trabalharmos por competências, abordando conceitos e conhecimentos sob os mais diversos prismas e sempre enriquecidos pelas opiniões e comentários de alunos de uma turma considerada em particular "muito mazinha", julgo que conseguimos, embora ainda ignorando a TFC, desenvolver e aplicar algumas das estratégias e potencialidades desta mesma teoria, o que se aliando a um trabalho que designamos por competências deu, na nossa perspectiva, um grande resultado!
Desculpem o desabafo de um recém-formado docente, cheio de esperanças e muitas dúvidas, mas que acima de tudo quer enriquecer com este trabalhamos que todos estamos a desenvolver em conjunto! (E10 em Wed Oct 11 2006 22:07, em DMME)

Nesta mensagem, o aluno tece seu olhar em torno do processo de ensino-aprendizagem preconizado e vivido nas escolas e nas acções de formação, estimulado com a interpretação e compreensão o que vinha fazendo sobre a TFC. A avaliação que o aluno faz da situação partilhada gira às voltas das mesmas questões que foram colocadas durante as discussões nos espaços de comunicação, quando os alunos iniciaram o questionamento dos métodos de ensino aplicados na escola, a reflexão em torno dos resultados na aprendizagem dos alunos. A situação relatada não incorporava os princípios da TFC directamente, mas já aplicava alguns aspectos interiormente ligados, o que ajudou na apreciação positiva do aluno de que algumas iniciativas já encontram o rumo certo em direcção a novas perspectivas de educação.

Na análise dos espaços de comunicação é possível encontrar outras mensagens publicadas onde os alunos vão partilhando a compreensão que vem fazendo da teoria que passa por questões pontuais em torno da aprendizagem, da cognição, da aprendizagem significativa, de percursos de aprendizagem. Nesta perspectiva alongam os olhares para além do directamente discutido e accionam outras percepções do que se passa em seus cenários profissionais ou experiências de formação como a anteriormente destacada.

No quesito que se segue, continua a avaliação das disciplinas pelos alunos.

c) Perspectivas das disciplinas quanto a prescrição de métodos para uso de tecnologias

Um outro aspecto que este estudo procurou dar relevância e destacou na experiência do Mestrado foi em torno de um dos seus propósitos formativos: preparar os alunos para analisar as tecnologias existentes a partir de finalidades educativas. A própria lógica de participação do mestrado é de livre desenvolvimento dos raciocínios que os alunos tecem sobre o que estão descobrindo em termos de pesquisas que orientem e acrescentem às leituras feitas em torno dos assuntos centrais de cada disciplina. A didáctica em torno do uso de tecnologias educativas adoptada pelo mestrado não define uma única forma de utilizar esta mesma tecnologia, ou vinculada a determinados objectivos e metodologias.

Assim, destaca-se que o princípio que sobressaiu na edição em estudo foi o de não induzir nenhuma opção por esta ou aquela tecnologia ou por esta ou aquela opção metodológica. Antes, apresentou-se uma série de novas e clássicas teorias em tornos de abordagens pedagógicas, de teorias da educação com perspectivas mais amplas em torno da aprendizagem (TFC, neocognitivismo, sócio-construtivismo, interaccionismo, etc.). Com isso, abriu-se caminho para férteis discussões (conforme pode se ver nos dois espaços de discussão em análise) sobre as plataformas que foram utilizadas e depois estimulando a participação, uso e apreciação das tecnologias pertencente à fase da web Social.

Por essa razão, colocou-se a seguinte premissa aos alunos: “As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar” para averiguar entre os participantes se eles coadunavam da mesma opinião. As respostas obtidas foram:

Tabela 17 – Análise das disciplinas e a metodologia adoptada para utilização das TIC em contexto educativo

Análise da premissa: “As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.”				
Categorias	Cinco pontos	Respostas	Resultados	Percentagem
Discordo em absoluto	1	-	-	-
Discordo parcialmente	2	-	-	-
Nem concordo nem discordo	3	-	-	-
Concordo parcialmente	4	8	32 (2,46)	62%
Concordo em absoluto	5	5	25 (1,92)	38%
Total	15	13	57 (4,38)	100%

Fonte: Dados obtidos no questionário

A partir das respostas obtidas, considera-se que a opinião dos alunos tendeu na sua maioria para o nível das concordâncias, sendo que a postura que prevaleceu foi uma postura mais parcial com a premissa proposta. Cinco alunos (38%) dos treze participantes concordam absolutamente que a tendência explícita nas disciplinas não era directiva, influenciadora ou prescritiva de métodos, embora apenas cinco concordem em absoluto com esse pensamento.

Para debater o resultado encontrado, tomamos como base a fala de um dos docentes em sua entrevista.

“... O que tentamos fazer é criar uma plataforma que permita nas disciplinas subsequentes que as pessoas entendam obviamente aquilo que são os princípios do curso e a linguagem que terá que ser comum a todos. Há gente que não vem propriamente da área do ensino, e portanto uma forte componente de situações com teorias de aprendizagem tem lugar. Agora do ponto de vista das estratégias, aquilo que nós elegemos (interrupção). Temos como princípio fundamental que é a autonomia do aluno. Portanto, o aluno terá que ser autónomo na apropriação dos conhecimentos e das aprendizagens e começar a aprender a aprender. A perspectiva é completamente construtivista com muito do Sócio-Construtivismo e também com algo do construtivismo. Na medida em que o que nós pretendemos que os alunos façam é aprenderem sobre as implicações educativas da tecnologia e não o inverso. O curso não é tecnológico. O curso é educacional. Portanto, nessa vertente, as estratégias que nos propomos são estratégias abertas em que os alunos têm que o ser mentores do próprio desejo de encontrar uma área temática de trabalho que lhes permita implementar e construir conhecimento envolto em pressupostos educativos aplicados (interrupção) em função de utilizações educativas das tecnologias. Portanto, essa é a nossa base de trabalho. Tanto em uma disciplina como na outra, embora em Multimédia de Arquitecturas Cognitivas tornou-se um pouco mais sobretudo o que são as teorias de base das opções que são tomadas do ponto de vista tecnológico. (P1 na entrevista)

Logo, pode se observar na fala de um dos docentes que esse é um aspecto claro na metodologia utilizada em suas disciplinas. Embora todos os alunos concordem com a alínea, não há unanimidade em torno da premissa e as opiniões tenderam a ser mais parciais em torno desta questão.

Deste resultado, podemos entender a partir da posição da maioria dos alunos que houve qualquer direccionamento por parte dos docentes em torno das dinâmicas de suas disciplinas, embora acredite-se que seja inevitável que não haja algum porque os próprios professores possuem opções metodológicas assumidas, das quais não podem abrir mão apenas porque são condutores de uma experiência de aprendizagem. Veja no enxerto a seguir:

“Já ando nestas “andanças” há bastante tempo – já se me esquece quanto 😊 – e o que é certo é que não tenho, nem honestamente pretendo ter, respostas unívocas. Acredito que as tecnologias são óptimas, que poderão mudar algo na educação, mas acredito ainda mais que somente as pessoas poderão acreditá-las nessa valência, assumindo-as no seu valor funcional e instrumental, i.e., assimilando-as culturalmente” (P1 na entrevista).

Contudo, conforme, os mesmos professores realçaram nos fóruns e nas entrevistas, sempre tiveram muito cuidado em não direccionar as discussões nem o encaminhamento de decisões. Até porque é exactamente a riqueza do que é construído por cada grupo singular que adere ao mestrado que revela as descobertas, conquistas e construções alcançados por estes.

“Por exemplo, nós acompanhamos com muita regularidade o fórum, os blogs e a wiki. Nós acompanhamos com muita regularidade a participação das pessoas nessas ferramentas, mas acaba por ser um dilema quando é que nós vamos participar. Pois quando não temos essa percepção e quando nós participamos, acabamos por guiar a discussão em determinado sentido. Por vezes, não queremos. Por vezes queremos que seja a própria comunidade a descobrir o sentido da discussão. E quando nós participamos por muito que queiramos ou que não queiramos, neste caso, acabamos sempre por guiar a discussão num determinado sentido e as vezes, não queremos. E portanto, esperamos até ver se surge ou não as respostas e como é que a discussão em que sentido vai tomar a partir daí. Portanto, nesse sentido, acaba sendo uma posição cá bem drástica. Porque nós não queremos condicionar ok? Mas também temos que guiar minimamente as coisas, estruturar minimamente as coisas porque se não fica caótico.” (P2 na entrevista)

Contudo, considera-se que mesmo sem unanimidade, a tendência das respostas são todas na direcção da premissa, mesmo que a intensidade da concordância varie para mais ou para menos, como aparece no quadro, revelando os diversos olhares e opiniões dos intervenientes da experiência, segundo a interpretação da situação apresentada.

Contudo, julga-se pela natureza das muitas discussões desenvolvidas nos espaços de comunicação que os estudantes divergem de uma formação que se direcione em torno de modelos e souberam tirar vantagens das possibilidades de vivências críticas das situações de exploração de tecnologias e abordagens em estudo. Nesta direcção, concordam com o excerto abaixo.

“... os/as discentes-professores/as vêm conseguindo romper com a compreensão de prática como imitação de modelos, exercitando-se por meio de uma postura crítica sobre ante a realidade e afirmando a necessidade desse componente curricular para a sua formação. Embora questionem o trato dado aos/as que exercem a docência, propõem outros tipos de actividades.” (Silva, 2005, p. 08)

Na verdade, os alunos deram entrada em novos cenários formativos que já não exigia mera repetições de informações encontradas, mas a adaptação do que se sabia, das experiências tomadas para o enriquecimento das discussões, para a resolução dos problemas, para o desenvolvimento dos projectos que foram propostos. Ou seja, estiveram diante de uma nova “rede relacional e cognitiva” (Ponte, 2001, p.94). A adaptação a estas novas redes e tecnologias acabaram por modelar em certo grau as capacidades cognitivas e sociais, de modo que chegaram a promover novas formas de conceber a realidade e a si próprio.

Considera-se, então, o resultado acima identificado como um dos contributos desta edição do mestrado, pois este alcança aquilo a que uma instituição de ensino superior voltada para a formação de professores alerta para as suas responsabilidades e desafios que o novo contexto precisa fazer: construir conhecimentos, competências, atitudes e valores que não podem ser adquiridos pela simples fórmula da memorização e prática repetitiva.

Ressalva-se também que, como dizem os teóricos dos métodos cognitivos, “que a forma como o aluno tenha de pilotar a sua aprendizagem não esteja demasiado em ruptura com a do seu professor, se se quiser que a empatia favorecida pela comunicação e as conivências se possam operar” (Lebert, citado por Perraudeau, 2000, p.187). Por isso, acreditam-se que se algo se deu de forma tão fluida como a que se tem observado nesta experiência, em parte se dá pelas confluências e acordos implícitos ou explícitos entre os vários intervenientes do processo e pelo lugar dado aos processos de produção e de consumo de saber na aprendizagem pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

A partir deste posicionamento, segue-se para a próxima questão, que incidirá sobre o perfil docente que se destacou na postura e foi desenvolvida pelos professores das disciplinas DMME e MAC.

d) Perfis de docência nas disciplinas DMME e MAC

Ainda continuando a proceder a análise das disciplinas DMME e MAC, pediu-se aos alunos que marcassem a opção que achavam mais adequada para caracterizar o *perfil de educador que*

sobressaiu na postura dos docentes destas disciplinas. As opções apresentadas aos alunos eram: centralizador, mediador, estimulador e catalisador, que definiu-se a seguir:

O papel centralizador é referente ao papel executado por um professor que concentra em si todas as decisões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, que adopta mecanismos de avaliação que terminam e começam em si mesmos. O docente é a principal fonte de informação, seguido do quadro, do livro e de outros instrumentos auxiliares de ensino.

O papel mediador é o exercício da docência em que este assume o papel de guia. Ele não é um “sábio”, portanto, media o acesso do aluno a outros bancos de informações. É um guia no trajecto, que também pode ser escolhido pelos alunos. Com a Internet, os alunos podem contactar-se com qualquer pessoa do globo e ter acesso a informações advindas de qualquer lugar. Os professores não são os únicos peritos nas salas de aula. É consciente de que todos são aprendentes no processo, inclusive ele que deve estar actualizado, buscando sempre aprender mais. Ele sabe dosar diferentes cenários de aprendizagens, assim como diferentes metodologias de interacção com finalidade de contribuir para uma construção mais colaborativa do conhecimento, onde as diferentes pessoas do processo se coloquem dentro deste, revelando opiniões, crescendo em conjunto, analisando as ideias dos demais participantes.

O papel estimulador do docente é daquele que percebe cada processo como único e singular. O professor estimulador é aquele que auxilia o aluno a compreender seus limites e capacidade, mas que o incentiva a ultrapassar seus limites, que o faz compreender a existência dos micro e macrocosmos, que os fazem perceber a existência de interligações e interdependências em tudo que existe. E como não podem nem devem pensar por seus alunos, optam e promovem actividades complexas contendo questões envolvendo problemas que forcem os alunos a extraírem seus entendimentos, a irem buscar elementos para construir a questão e desconstruir o problema. Por isso, lança questões e fica à espera que os alunos busquem suas respostas. No caso de ambientes *online*, as questões são desenvolvidas através das conversas. Os compromissos pessoais de cada aluno determinam a qualidade de suas respostas.

O papel catalisador/incentivador é aquele que compreende que a aprendizagem não ocorre num estalar de dedos e que muitas disposições não são ensinadas. Ele deve auxiliar o aluno a compreender e fazer vir a superfície a sua aprendizagem. Compreende que não há nenhum instrumento que garanta o sucesso de qualquer método. Por isso, ele tem em conta a pedagogia ao seu lado. E a partir de seus fundamentos, é capaz de assumir a condição de excitador dos processos de aprendizagem dos seus alunos diante de novas paisagens de informações. Assim como o estimulador reconhece que não se pode obstruir o acesso dos alunos ao maná de informações existentes actualmente. Cabe a esses profissionais incentivar os alunos a analisar criticamente todo tipo de informação que lhe venha às mãos e a criar requisitos de análises que lhes ajudem neste aspecto.

A partir destas opções, os alunos tiveram que analisar a postura que sobressaiu nos docentes de DMME e MAC e ofereceram com as suas respostas os seguintes dados:

Tabela 18 – Perfil de docência vivenciada no mestrado pelos professores das disciplinas DMME e MAC

Perfil de docência identificado pelos alunos na análise da postura dos docentes das disciplinas DMME e MAC						
Categorias	Centralizador	Mediador	Estimulador	Catalisador	Sem Respostas	Total
Respostas	-	7	5	1	1	14
Total	-	50%	36%	7%	7%	100%

Fonte: Dados obtidos no questionário

Doze dos respondentes só tinham a opção de marcar uma alternativa entre as que foram apresentadas. Contudo, como informou-se na metodologia, um aluno não teve suas respostas registadas quando do preenchimento do questionário e em função do seu interesse em ainda participar desta investigação, foi-lhe enviado o questionário para o seu correio electrónico. Deste modo, este aluno optou por mais de uma opção entre as apresentadas, obtendo-se assim 14 respostas ao invés das 13 usuais com as quais se vêm tratando os dados.

Como ele não se encontrava diante de nenhuma referência permitindo ou restringindo a escolha de mais uma opção para esta questão, optou por mais de uma. Como as respostas não se anulam, foram consideradas como dados. Deste modo, ao invés de se calcular a percentagem das respostas obtidas pelo número de participantes, calculou-se pelo número de respostas encontradas que reflectiram os percentuais apresentados no quadro.

Um aluno não respondeu a questão. Os demais distribuíram-se, sendo que sete deles (50% da amostra) acreditam que a imagem sobreposta na postura dos professores era da figura de mediador. Ou seja, segundo esta imagem, perfil escolhido pelos alunos, o professor serve como um elo de ligação, um meio, uma ponte entre os alunos e o processo de ensino/ aprendizagem, entre aqueles e os conteúdos, as estratégias escolhidas para apreensão e construção do conhecimento, entre a escola e a comunidade, englobando as famílias. É um orientador do conhecimento. Em alguns textos surge ligado ao termo facilitador.

Para alguns, autores, o termo mediador não se refere apenas aos professores. Numa sociedade aprendente, todos são mediadores do conhecimento, inclusive e principalmente, os pais.

“... A ênfase dos mediadores é posta em estabelecer ligações entre factos para promover a compreensão dos estudantes, talhando as estratégias de ensino com as respostas dos estudantes,³⁶ devendo também encorajar os estudantes a analisar e prever a informação, usando especialmente perguntas abertas e promovendo o diálogo presencial ou à distância entre estudantes...” (Novaes, 2006)

Ele estimula o trabalho em grupo e aqui já percebe-se o cruzamento da imagem desse perfil de educador com o de estimulador que obteve a classificação de 36%. Deste modo, reconhecem que o professor estimulador é aquele que tem consciência de que, tanto ele como os alunos são criadores de conhecimento, não são receptadores passivos de conhecimento que jorra de todas as direcções. Mas que são capazes de fazer uso do conhecimento existente, reelaborando-os e dando-lhes novas roupagens, assim como estimulam a serem capazes de olhar para realidade e extrair dela

³⁶ -No caso de existir uma componente de ensino a distância estas perguntas podem ser recolhidas, pelos professores, por e-mail

conhecimento novo, autêntico, fazer descobertas significativas para a realidade ou gerar estratégias para melhorar o convívio social e as relações entre o homem e a natureza.

O estimulador estaria assim de acordo com uma fórmula de aprendizagem que coloca o aprendente diante de si mesmo, em procura e descoberta e partilha de seus pensamentos individuais e colectivos, de valores, de sua cultura, de seus hábitos, de suas sociedades e de seus papéis. Conforme Novaes (2006), o professor estimulador também é aquele que detém “atitudes positivas, numa perspectiva de abertura à mudança, receptividade e aceitação das potencialidades das TIC, capacidade de adaptação ao novo papel do professor como mediador e orientador do conhecimento face aos alunos estimulando o trabalho em grupo...”

De todo modo, estes perfis são incorporados pelo docente, no papel de tutor ou de e-tutor, num curso em que os contextos são mistos – presencial e a distância. Logo, seu papel não é o mesmo que se espera de um professor num contexto exclusivamente presencial e portanto, lhe cabe a função de acompanhar, de guiar o desenvolvimento dos alunos nos espaços de aprendizagem a distância, gerindo os processos, oferecendo alternativas, optando por estratégias que garantam o sucesso da aprendizagem dos alunos, munindo-os de competências que ajudem a alcançar os resultados.

Em DMME, os professores foram de salientar ajuda em determinada fase da disciplina, onde os alunos estavam se apropriando da teoria em estudo e com algum avanço na implementação dos projectos de construção de materiais multimédia no DOL. Contudo, chegou-se a uma fase em que não se avançava nos projectos, porque uma série de dúvidas pairava entre todos. Diante deste aspecto, os professores lançaram mão de uma estratégia em que convidaram os alunos a visitar um projecto mais completo em torno da TFC e as dúvidas que pairavam naquele momento e que não eram resolvidas nos debates desenrolados no fórum, puderam ser de antemão solucionadas.

Os alunos são parte directamente interessadas e afectadas pelas acções do professor, como realça Rosales (1992) e podem, também na condição de professores, perceber as características que se acentuou na postura desenvolvida por esses profissionais. Assim, considera-se que a classificação proporcionada pelos alunos a respeito dos professores incidiu sobre o reconhecimento destes como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem.

e) As disciplinas DMME e MAC como espaços de discussão sobre a envolvente profissional

A última questão que utilizou a escala *Likert* como instrumento de medição dos dados em torno das percepções dos alunos do mestrado também é a última questão que incide sobre as disciplinas DMME e MAC. Nesta questão, pretendeu-se dirigir a pergunta sobre o contributo directo destas disciplinas para a prática profissional dos alunos, de modo que as mesmas proporcionaram estímulos para reflexões em torno de convicções, práticas e conhecimentos da profissão. Por isso, elaborou-se a seguinte premissa *“Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais”* que obteve as seguintes opiniões.

Tabela 19 – Análise do contributo das disciplinas para melhoramento da prática profissional

Análise da premissa: “Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais”.				
Categorias	Cinco pontos	Respostas	Resultados	Percentagem
Discordo em absoluto	1	-	-	-
Discordo parcialmente	2	-	-	-
Não concordo nem discordo	3	-	-	-
Concordo parcialmente	4	8	32 (2,46)	62%
Concordo em absoluto	5	5	25 (1,92)	38%
Total	15	13	57 (4,38)	100%

Fonte: Dados obtidos no questionário

Os resultados demonstram opiniões favoráveis à premissa, sendo que uma grande parte, oito (8) alunos (62%) concordam parcialmente com seu conteúdo, enquanto que os demais alunos concordam em absoluto que isso lhes ocorreu, que, de algum modo, as discussões travadas ofereceram reforço para a melhoria do desempenho profissional. Não há, portanto, discordância à premissa.

Para compreender a posição dos alunos com relação a esta premissa, é necessário situar o contexto em que as duas disciplinas ocorreram. Estas continham em si uma dinâmica que seguia o planeamento dos docentes, mas alimentada por todos os participantes. Dentro desta perspectiva, cada aluno foi confrontando com cenários (o fórum electrónico e o DOL em DMME, os blogues, a *wiki*, o *ma.gnólia*, em MAC), onde tinham actividades a realizar (Implementar um projecto de grupo, construindo materiais multimédia no DOL, em DMME e Desenvolver o CD-PDIM em MAC) e ferramentas com que as realizar (fóruns, blogs, serviço de *relay chat*, serviços de busca na internet, artigos, impressos e etc.). Contudo, tinham que contar com as suas experiências pessoais e profissionais e suas habilidades de utilização destas ferramentas para o andamento dos trabalhos e realização das actividades. E de tudo isso, resultou um andaimento cognitivo que registou os andaimes construídos no trabalho colaborativo dos grupos, que atravessa inúmeras questões, entre elas, a questão da profissionalidade e de suas problemáticas, como formação, metodologias de ensino, aprendizagem, valorização profissional.

Como estava em discussão inúmeras questões como paradigmas de ciência, paradigmas de aprendizagem, paradigmas de ensino e na perspectiva de ciência como projecto e formação ao longo da vida, formação que vai se actualizando em todos os momentos, em torno das aprendizagens, buscou-se saber se as discussões e as demais dinâmicas vividas no interior destas disciplinas promoveram estímulos para melhorar a prática profissional.

É claro que pode se observar o grau de maturidade nas opiniões que muitos alunos demonstraram ao longo das duas disciplinas em análise, da consciencialização que demonstram em muitos aspectos da vida escolar, portanto, não é com estranheza que se depara com uma grande parte dos alunos assumindo uma opinião favorável a esse respeito, embora com alguma cautela.

Com relação ao mesmo aspecto, e considerando que o contexto social em que se desenvolve o ensino é diferente em cada caso e a diferença nasce da percepção que dele tem professores e alunos, perguntou-se em entrevista aos dois docentes, nos quais os professores apresentam posições aproximadas.

Aquilo que se tem constatado são as constatações que se podem retirar daquilo que os alunos vão escrevendo, daquilo que os alunos nos vão dizendo pessoalmente em conversas informais é que o modo como agora encaram a sua profissão é diferente, um pouco a semelhança daquilo que eu dizia a pouco numa resposta anterior, que é assumirem que afinal é possível integrar as tecnologias em situação de ensino e aprendizagem, que afinal não é tão mal assim dar-se a torcer o braço e assumir riscos, que afinal não é assim tão complicado dizer-se ao aluno quando não se sabe e inclusive aprender com o próprio aluno, que inclusivamente aquilo que se faz com as tecnologias dá uma dimensão muito mais assumida do ponto de vista de ... quase que de satisfação profissional. Os resultados que se vêem implementados por parte dos alunos com o que se contracta deve-se dizer que sai-se das rotinas do cumprimento do currículo que está estabelecido em seguir o manual escolar, em se utilizar sempre as mesmas fichas etc. para se diversificar de uma maneira mais fácil aquilo que são as vivências normais dos jovens de agora. A utilização é enriquecida e enriquecedora de recursos tecnológicos que motivam muito mais os alunos, que lhes dá dimensões de aprendizagem mais interessante. Portanto, todo este conjunto de questões leva a que, pelo menos os farrapos que eu tenho tido dos alunos que cursam este mestrado uma satisfação muito grande por terem atravessado o curso e por verem uma luz diferente sobre a sua profissionalidade. (P1 em entrevista)

Veja a posição do outro docente.

“Sim, de alguma forma. Temos essa percepção que em função das aprendizagens e das discussões que foram mantidas durante o mestrado, os alunos de alguma forma modificaram a sua prática docente. Vários são os motivos para isso acontecer. Em primeiro lugar, é o debate e exposição de ideias novas, maneiras novas de fazer as coisas acaba sempre por influenciar de uma forma ou de outra nossa postura perante de nossa actividade profissional, quando não está condicionada. Por outro lado, o próprio facto, por exemplo, de estares aqui hoje, não é? E de outros alunos estarem a fazer trabalhos sobre as disciplinas do mestrado mostram que eles começaram a reflectir sobre o que tinham aprendido, sobre como isso pode mudar as suas práticas e as práticas dos outros, ok? Por outro lado, se calhar, é o que estão mais visíveis, mas deixei para o fim, pois, se calhar, é a questão menos importante, é o próprio facto dos alunos começarem a utilizar trabalhos que desenvolveram eles e o trabalho que desenvolveram os outros colegas nos seus estudos, nas suas aulas e nas suas actividades profissionais. E eu digo que isso é um pormenor menos importante porque eu acredito que há uma mudança de fundo nas nossas práticas profissionais que acontece com a reflexão e se calhar, é mais importante essa mudança de fundo que vai ter um aspecto de aplicação muito mais sustentável ao longo do tempo do que aquele entusiasmo de um trabalho que correu bem e que se vai aplicar junto dos alunos. Mas, se calhar, para o ano, não se voltam a aplicar, ok? E portanto, a questão da reflexão e das pessoas entenderem que há uma série de questões que foram postas em causa e que há novas abordagens para as suas situações profissionais parece muito mais interessantes e muito mais duradouras em termos de aplicação de um novo termo do que propriamente a aplicação de um trabalho isolado numa ferramenta, isolada numa disciplina”. (P2 em entrevista)

Este aspecto será retomado mais adiante, onde após todos os dados analisados, se buscará perceber o grau de alcance revelado pelos alunos na respostas dadas no questionário e quando das interacções nos espaços de comunicação dos efeitos da experiência do mestrado nos significados que detém ou detinham sobre a profissionalidade docente.

Contudo, pode-se dizer que ao nível das disciplinas isso foi conquistado. A seguir, pretende-se concluir um olhar geral em torno do curso, tendo, claro, o contributo das disciplinas escolhidas para a investigação.

4.4 O cenário profissional dos alunos e suas condições de trabalho para o uso das tecnologias

Sobre a actividade profissional dos alunos, colheu-se os dados apresentados anteriormente com relação aos os níveis de ensino e o carácter mantenedor das instituições em que trabalhavam – públicas ou privadas. Identificou-se também as áreas de formação de origem de cada aluno.

Adiante, quando se buscou analisar os espaços de comunicação para responder as questões anteriores, detectou-se opiniões favoráveis sobre a evolução do curso, sobre o acolhimento do curso para a sua formação. No entanto, buscou-se identificar mais elementos sobre os espaços de trabalhos dos alunos além dos analisados até o momento.

Os objectivos que se quer viu atingidos neste item são os descritos abaixo:

- Perceber os cenários profissionais dos alunos do mestrado;
- Perceber o grau de abertura destes cenários para apostas em projectos educativos envolvendo as novas tecnologias educativas;
- Identificar mudanças de posturas e melhoramentos nos cenários e com os sujeitos destes espaços após a aquisição de novos significados sobre a prática docente, adquiridos nas disciplinas em foco.

A razão em abrir esse quesito para análise é que um dos aspectos bastante discutidos nos fóruns foi em torno das questões que trataram da acção e formação de professores. Portanto, buscou-se saber acima que tipo de docência os alunos tinham percebido sobressair-se na postura dos professores do mestrado. Ao se identificar o perfil de docência relevante na atitude dos docentes do mestrado, surgiu uma questão: Seria este tipo de docência advogado no mestrado consoante com a docência vivida e desenvolvida nos espaços de trabalho dos alunos?

Como não houve possibilidade de chegar até a realidade profissional de todos os alunos para identificar os aspectos ligados a questão central desta investigação relativa a profissionalidade redimensionada a partir dos contributos do mestrado, decidiu-se confirmar estes aspectos inquirindo aos alunos como são representados os aspectos que lhes foram apresentados e enquadrados nas categorias que se seguem, cujo tratamento será agora apresentado.

a) Perfil de docência nas escolas versus perfil de docência do MME

Em princípio, pediu-se no questionários aos alunos que assinalassem a opção que confirmava se a instituição onde trabalham advogam um esquema de docência consoante ou dissonante em relação ao que foi desenvolvido no Mestrado. Assim, obteve-se os seguintes resultados:

Tabela 20 – Demonstrativo da docência apregoada no mestrado e vivida nos espaços profissionais dos alunos

A instituição onde trabalham advogam um esquema de docência consoante ou dissonante em relação ao que foi desenvolvido no Mestrado?	
Dissonante	7 (54%)
Consoante	6 (46%)
Total	13 (100%)

Fonte: Dados obtidos no questionário

Os resultados demonstram que 6 alunos (46%), quase a metade do grupo participante desta pesquisa, se encontram em uma instituição que advoga uma docência que segue a mesma direcção e defesa de uma docência dimensionada e assentada em novos paradigmas, como foi desenvolvido no mestrado. Os demais alunos ainda convivem num espaço onde a docência praticada se afasta do que preconiza este mestrado.

Contudo, é necessário ver sob qual condição a tarefa do professor se desenvolveu. Afinal os professores investem em formação e esperam ter terreno para aplicar os conhecimentos que trazem dessas acções.

Como se sabe e como se tem constatado, a escola segue em um ritmo muito diferente das mudanças que se processam fora dela. A escola também se recusa a aceitar qualquer mudança repentinamente. Como no caso da entrada das várias tecnologias educativas no espaço escolar, a escola se recusa a aceitar imediatamente o novo artefacto tecnológico. Pelos insucessos que acompanham o uso das tecnologias anteriores, pela falta de condições e de formação que permita um melhor uso destas.

Se dá o mesmo com a docência. Actualmente, se defende uma docência redimensionada, esquecendo-se que a escola que existe há séculos habituou-se ao método do saber-ditar do mestre (cf. Lévy, 2001), que se molda em teorias que ainda não conseguiram ser substituídas na maior parte das salas de aulas de grande parte dos países. A transposição para uma nova lógica não se dá imediatamente e tão rapidamente quanto anseiam profissionais despertos para a importância de uma nova organização escolar, curricular, humana, que depende de uma nova cultura educativa. São muitos factores impedindo que esta docência se instale.

As diferenças entre as respostas dos alunos situam as diferenças de cenários, de abertura das realidades para esta nova cultura educativa da qual se tem falado, mesmo quando os professores vão assistindo à assumpção de novos papéis que têm de passar a desempenhar, com novos requisitos e competências, com diferenças de perspectivas, de meios e de actuação. E quando a questão envolve o uso do computador e das novas tecnologias de informação, a questão é mais preocupante porque estas ainda não são ferramentas usadas frequentemente no quotidiano pedagógico. Mas são ferramentas que convocam e conclamam uma nova docência e novas metodologias mais centradas na aprendizagem do aluno.

Diante dessa constatação, achou-se necessário identificar o papel das tecnologias na vivência profissional dos alunos, especificamente na experiência educativa, para perceber o papel que os próprios alunos do mestrado relegam a tecnologia no exercício da sua profissionalidade docente.

b) Papel das tecnologias digitais na experiência educativa dos alunos

Buscou-se saber, após um ano de formação pós-graduada num Mestrado em Multimédia em Educação, onde tudo gira a volta da discussão do papel das tecnologias digitais no ensino, que lugar estas tecnologias ocupavam na experiência educativa dos alunos. As opções que lhes foram dada para identificarem o papel ou lugar das tecnologias surgem no quadro abaixo ligados às respostas dos alunos.

Tabela 21 – Papel das tecnologias no desenvolvimento profissional dos alunos

Papel das tecnologias digitais na experiência educativa dos alunos	Valores
Central	7 (54%)
Acessório	1 (8%)
Inexistente	-
Auxiliar	5 (38%)
Total	13 (100%)

Fonte: Dados obtidos no questionário

No quadro acima, observa-se sobressair o valor dado ao papel central das tecnologias na experiência educativa dos alunos, atingindo o percentual de 54%, o que corresponde a mais da metade dos participantes. Apenas um aluno (7%) informou que o papel das tecnologias digitais na sua experiência educativa ocupa um lugar acessório e os demais alunos, informam que estas tecnologias são suas auxiliares no desenvolvimento da experiência educativa.

Nenhum dos participantes informou ser inexistente este papel, o que é um dado muito positivo, reflectindo que os professores actualmente em Portugal não podem usar o argumento de que em sua escola não há equipamentos informáticos. O que podem afirmar é que encontram dificuldades em manusear estes equipamentos, que não existem ainda em quantidades suficientes para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nas escolas, pode se encontrar professores divididos nas suas posições sobre a aplicação da informática, e mais concretamente sobre a utilização das novas tecnologias no contexto educativo: alguns são entusiastas do potencial das TIC e buscam implementá-la à sua prática pedagógica, enquanto outros, mantêm-se resistentes, considerando a integração das TIC na sua prática algo difícil, conforme Pais (1999). Esta autora os classifica de filhos de sistemas educativos velhos.

Conforme está na pauta dos legisladores educacionais e na ordem das discussões dos pesquisadores da área, os meios didácticos devem estar ao serviço e contribuir para configurar o processo interactivo entre professor e aluno. As repercussões são tantas e variadas que atingem os intervenientes, libertando-os de “uma excessiva dependência da memória e deveria facilitar o estabelecimento de um conjunto de relações mais personalizadas” (Rosales, 1992, p.200).

Pais (1999) realça a necessidade de definição de um novo paradigma de educação com a introdução de um novo parceiro no acto educativo: o computador, pois a repercussão do ensino com uso de tecnologias vai de encontro às necessidades individuais e estilos de aprendizagem de cada aluno. O computador é encarado “como um instrumento de renovação da escola, contribuindo para a institucionalização de novas práticas e novas relações pedagógicas” (Projecto Minerva, 1986, citado por Pais, 1999, p. 12-13). E que já não pode ser ignorado e nem podem ser ignoradas as suas potencialidades. Como afirma Teodoro (1990, citado por Pais, 1999, p.17). “... actualmente não se coloca a questão se os computadores deverão ser ou não utilizados nas escolas. Elas já o são”.

Pelos dados fornecidos pelos respondentes, consegue-se perceber que a forma como o computador pode ser usado no processo de ensino/aprendizagem não é ainda consensual, é assunto dos mais polémicos, que ainda não reúne consenso entre os pedagogos, opiniões divergentes e políticas diversificadas, baseando-se em diferentes pressupostos (cf. Gomes, 1992, citada por Pais, 1999, p.17).

Segundo Clément (1993), a utilização do computador no ensino pode ser feita sob três formas: como recurso ou ferramenta, como máquina de comunicar, como máquina de ensinar. Algumas confusões em relação ao uso dos computadores no ensino se dão em torno destes equipamentos vistos apenas como meios didácticos. O uso dos computadores no ensino seria mais significativo através da percepção do modo como a informação pode ser manipulada, os modelos e processos utilizados na construção de conhecimento.

A utilização de meios tecnológicos em educação tem, na essência, duas posturas diferenciadas e que poderão situar-se em 2 extremos (Bouthours, 1987, citado por Costa, 2007):

1. Que os coloca ao serviço exclusivo do professor (educador, formador), apoiando-se na tarefa de comunicação e transmissão do saber
2. Outra que sugere e fundamenta a sua importância sobretudo ao serviço do aluno, como organizadores e facilitadores da aprendizagem, independentemente de como isso possa ser entendido ou concretizado em cada momento e em função da própria evolução das diferentes ciências de alguma maneira relacionadas com a problemática.

Os professores quando usam o computador na sua prática pedagógica, experienciam dificuldades de várias ordem, como a operacionalidade no terreno, obstáculos institucionais, ligados à actuação do Ministério da Educação; obstáculos pedagógicos, os que o professor encontra na sua prática lectiva, e por fim obstáculos operacionais. (Costa, 2007, p.31)

A partir desta posição com relação ao papel que a tecnologia deve ocupar no ensino e no espaço de actuação do professor, buscou-se identificar os limites da abertura às inovações tecnológicas em seus espaços de trabalho, como forma de perceber a possibilidade de maior e melhores condições de desenvolvimento de projectos envolvendo estes equipamentos. Qual o grau de abertura? Quais os obstáculos que os professores enfrentam para o exercício de uma profissão constantemente moldada e cercada de exigências colocadas sobre o ombro da escola, do professor e do aluno?

c) Abertura nos cenários de trabalho às inovações tecnológicas

Durante o mestrado, em diversas ocasiões, os alunos iam fazendo pequenos depoimentos sobre seus espaços de trabalho, sobre as condições existentes ali, como a quantidade de computadores na escola e da liberação dos mesmos para actividades educativas. Neste sentido, pretendia-se ver este aspecto com maior amplitude, ou seja, visto sob o panorama de todos os alunos escritos no mestrado. Contudo, só foi possível obter respostas dos respondentes ao questionário.

Na resposta anterior, os alunos definiram o papel que as tecnologias ocupam nos seus cenários de trabalho, mas havia uma relação directa entre a abertura para as inovações tecnológicas nos cenários de trabalho e o resultado anterior? Os alunos assumem posições diante de suas práticas, diante das ferramentas que utilizam no seu trabalho, mas o cenário no qual trabalha se abre para implantação das iniciativas a que o professor se lança diante de suas novas competências?

Acredita-se, assim, que as informações prestadas pelos alunos nesta questão complementarão as advindas da questão anterior, que incidiu sobre o papel das tecnologias digitais na experiência educativa dos alunos. Os resultados vêem-se a seguir.

Tabela 22 – Análise da abertura da escola para o desenvolvimento de trabalho envolvendo inovações tecnológicas

Há abertura no cenário educacional no qual trabalha às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	
Sim	9 (70%)
Não	4 (30%)
Total	13 (100%)

Fonte: Dados obtidos no questionário

Um dado muito positivo revelado nesta questão se dá com relação à abertura dos cenários educacionais onde os alunos trabalham às inovações tecnológicas com as quais estes tomaram contacto no decorrer do mestrado. Apenas 4 (30%) dos 13 alunos responderam que isto não se dá nos seus espaços de trabalho.

Sabe-se que as escolas também são hoje espaços de formação em serviço. Além disso, as instituições vivem cada vez mais reformas curriculares, que exigem actualizações na formação e maior abertura da instituição às inovações tecnológicas. No entanto, era necessário saber mais sobre os alunos, que também são professores, interessava saber, por exemplo, se teriam onde pôr em prática o que tinham aprendido no mestrado.

Acredita-se que ao identificar os outros ambientes formativos e de desenvolvimento prático dos seus saberes, se estaria percebendo o alcance e a importância que as TIC teriam nesse espaço social. Por isso, levantou-se algumas questões: Dispõem os alunos, em ambientes outros que não a universidade, dos equipamentos e da infra-estrutura necessários para a participação no processo que se pretende implantar?

Esta questão foi posta para entender o estágio da instituição em que eles estavam trabalhando para o despertar do uso das TIC nas suas actividades e perceber, desta forma, o verdadeiro papel das TIC nesse espaço, escolar ou não. Se perceberia, assim, quais as representações que as instituições têm dado à mudança tecnológica que vem ocorrendo no seu espaço e quais são as suas repercussões. Daí as opções serem as TIC entendidas como um meio auxiliar para motivar os alunos e ajudar na aprendizagem, como forma de ajudar os alunos a adquirir conhecimentos e competências, para ajudar no seu desenvolvimento emocional e social.

Como afirma Alarcão (2001, p. 20), “As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia”. No entanto, é necessário entender de que escola se está falando. A escola dos alunos do mestrado é a mesma escola envolvida, absorvida no meio de, pelo menos, duas implicações, como: a escola como reprodutora da sociedade e a escola como espaço privilegiado de produção de novos saberes, novas práticas, novas competências e novas representações. Daí a percepção que se tem que, no mesmo cenário, o português, as escolas assumam esta ou aquela posição ou comungue das duas.

Não procura-se esgotar esta questão, pois esta pesquisa não chegou a adentrar os espaços de actividade profissional dos alunos e por consequência, buscou-se identificar aí apenas o modelo de educação, de docência, de ensino-aprendizagem advogados. Contudo, sempre seria interessante analisar a forma como a escola e seus sujeitos estão se colocando diante da entrada de mais esta tecnologia educativa, se foi como atendimento de uma reivindicação de melhor estrutura tecnológica para auxiliar nas suas actividades ou como um desafio ou problema a mais imposto pela decisão de governantes posicionados distantes da realidade e dos verdadeiros problemas da escola. Seria interessante também perceber como se dá o acesso ao parque tecnológico existente ou não nesse espaço e a importância e a gerência desse acesso por todos os intervenientes escolares.

Desta forma, se teria mais referenciais para compreender o verdadeiro papel que as TIC ocupam nesses espaços e consequentemente, como estão sendo implantadas. E desta forma, perceber em que cenários os professores estão situados e dispõem para trabalhar.

Contudo, ressalva-se que não seja unicamente em função das repercussões da implementação das TIC nos espaços educativos que se deve repensar a escola e o papel de todos os intervenientes, mas para toda circunstância que dêem condições da escola cumprir os objectivos previstos no seu projecto pedagógico. Para isso, deve-se empreender esforços em equipar as escolas, informatizar serviços e criar ambientes informáticos que aproximam a máquina dos usuários. Não só equipar, mas fazer uso desses aparelhos, de forma contínua, de modo que também o professor seja um expert no uso e nas funcionalidades existentes em cada máquina.

Repensar o papel da escola é rever sua organização, sua estrutura; é realizar transformações no ensino e na formação, nos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, entendendo que este espaço é palco de adaptação às mudanças sociais, culturais, políticas e tecnológicas em curso.

Deste modo, considerou-se importante identificar a opinião dos alunos quanto a importância de trabalhar com tecnologias digitais, uma vez que já se identificou o papel que estas ocupam actualmente na sua prática educativa. Há relações?

d) A importância de trabalhar com tecnologias digitais de natureza social na educação

A edição do mestrado em estudo foi a primeira a integrar nas suas actividades tecnologias da *Web Social* ou tecnologias da *Web 2.0*. Como identificou-se no capítulo da revisão da literatura, estas tecnologias são mais interactivas, apresentam-se em formato *open source*, com interfaces inovadoras e na perspectiva social e educativa, possibilitam o desenvolvimento de trabalho colaborativos em experiências de aprendizagem, permitem alguma distribuição e partilha de conhecimento. Uma das maiores vantagens destacadas destas novas tecnologias é a possibilidade dada a qualquer um de elaborar, organizar, disponibilizar conhecimento, na forma de ideias, troca de opiniões, trabalhos educativos e etc., e editar o conhecimento elaborado e disponibilizado por outros.

Como da experiência resultou um grande entusiasmo em torno das novas tecnologias, considerou-se interessante indagar a estes alunos a importância em trabalhar hoje com as tecnologias digitais de natureza social na educação e especificamente, no seu sector de trabalho. As respostas recolhidas são apresentadas a seguir na medida em que também são analisadas.

Importa realçar, antes de tudo, que a Tecnologia Educativa envolve processos nos quais estão envolvidos sujeitos, métodos, ideias, meios e uma organização que analise os problemas além de criar e implementar, analisar e gerir os problemas que surgem na interacção humana com as tecnologias (cf. Thompson, Simonson e Hargrave, 1992, p.02, citados por Silva, 2002, p. 65).

Tomando Duarte da Silva (2002, p.65) para maior enquadramento da Tecnologia Educativa, este autor afirma que a tecnologia é um “campo integrador”, “vivo” e polissémico”. Ao atribuir tais significados, considera-se que já uma demarcação conceitual e funcional para as tecnologias utilizadas no processamento da aprendizagem.

A tecnologia educativa tem um papel de reorganizadora dos processos de aprendizagem (cf. Pacheco, 2000, citado por Silva, 2002, p.67) como um processo comunicativo, onde os meios interagem com a estrutura cognitiva dos alunos, com repercussões nas suas aprendizagens.

Entre as reacções dos respondentes, houve uma resposta não registada e um aluno em que apenas diz que, para si, as tecnologias são muito importantes sem oferecer maiores argumentos. Contudo, os demais alunos não só respondem a questão que é aberta, como ainda desenvolvem seu

raciocínio em torno do que considera a tecnologia digital de natureza social importante para a educação.

No argumento abaixo, o aluno destaca a importância da motivação que as novas TIC proporcionam para a educação, para os processos de aprendizagem e com a relação que mantém para com o conhecimento.

“Considero que as tecnologias além de constituírem um factor motivacional muito forte, possibilitam outras abordagens mais dinâmicas e facilitadoras da aquisição de conhecimentos. O recurso a essas tecnologias torna-se economicista e expande horizontes e fontes de informação e conhecimento” (A1 via questionário).

Pensamento que segue na mesma direcção das ideias de Zabalza (1987, citado por Silva, 2002, p.67) que leva em consideração as diversas funções pelos recursos didácticos, com os quais os alunos são capazes de estruturar a realidade e de configurar as relações que este estabelece com o conhecimento. De modo que Duarte da Silva (2002, p.68) também defende que as tecnologias contribuem fortemente para favorecer e estruturar a ecologia cognitiva. Contribuem com a possibilidade de disponibilizar todo tipo de conhecimentos, desde os relacionados ao programa escolar até diversas fontes que complementem o que se está estudando e que poderia fazer associações com assuntos já discutidos, dando margem também para discussão de novos assuntos.

Conforme Machado (1995, citado por Silva, 2002, p.78), o aluno se encontra agora diante do acesso pleno ao conhecimento e tal condição exigirá daquele a capacidade de interacção com as diversas formas de conhecimento existentes actualmente (bancos de dados, grandes arquivos, bibliotecas virtuais, etc.), assim como partilhar tais conhecimentos com os colegas e o professor. Tal partilha também é produto de um outro processo em que o aluno assume o papel de gestor da operação de escolha do que partilhar, da relevância que suas pesquisas terão para o debate, para a elaboração de conhecimento nessa comunidade de aprendizagem firmada em novos princípios. Ou seja, deve saber o que procurar e como fazer.

Além disso, conforme Picanço e Lago et al (2001, citados por Bonilla e Assis, 2005, p.20), “os sujeitos do conhecimento podem construir seus percursos de aprendizagem num exercício de interações que extrapola os limites estabelecidos pela estrutura espaço/tempo dos instrumentos de controle e os fragmentos da burocracia de uma educação bancária”. Nesta perspectiva, expandem-se as experiências dos sujeitos nos diferentes cenários acedidos através do uso das TIC.

O aluno abaixo, embora licenciado não estava no exercício da profissão docente, mas emite sua opinião ao considerar que as tecnologias da web social têm bastante importância ao permitir inovação pedagógica.

“Tem bastante importância, pois permite inovação nas práticas pedagógicas, embora eu não seja professora como já referi.” (A2 via questionário).

Este aluno, sempre muito crítico, foi sempre muito cauteloso ao avaliar as TIC, principalmente ao que ela representa para a educação. Em debate específico no blogue Mundomac para discutir o assunto, alegou não perceber esses contributos “visíveis e inequívocos” das tecnologias para a aprendizagem. Reconhece a potencialidade das ferramentas, mas tomou a si como referência para

avaliar sua relação com *Power Point*, *wikis* e outras ferramentas que vai citando. Suscitou profundas e ricas argumentações a favor ou contra seu pensamento.

O facto é que, com apenas esses dois argumentos, se percebe que as opiniões se dividem com relação à tecnologia web de natureza social. Uns demonstram menos entusiasmo e não conseguem ver ainda muitos resultados “inequívocos”. Partilham “a dúvida sobre o contributo das tecnologias como promotoras do sucesso da aprendizagem”, como regista A2 e A8 (em February 21, 2007 @ 11:42 pm, no Blogue Mundomac). Outros, vêem-na como uma ferramenta multifuncional, que não pode ser vista como simples substituta das tecnologias existentes. Reconhecem a importância da existência de tais tecnologias que possibilitaram a participação no curso, situando as distâncias físicas e as rotinas profissionais como elementos limitadores de uma participação presencial e contínua.

Contudo, tomando outra vez o argumento de A2 para análise, considerou-se o que significa provocar inovações na prática pedagógica, que no entender deste estudo, se dirige a promover alterações necessárias que se ajustem às características e necessidades de cada aluno, que passa por transformações maiores como as mudanças necessários ao modelo pedagógico vigente no espaço de trabalho dos alunos, conforme se vê na resposta deste aluno.

A inovação pedagógica não pode ser expressa apenas pela utilização das tecnologias no ensino, ou seja, os resultados no ensino não aparecem apenas pela mera implementação das TIC nessa área, como meras ferramentas, como meros auxiliares a ser imposto em processos educativos. Para que as novas tecnologias possam ser usadas para fins educativos é necessário ter em mente algumas dimensões inseparáveis, como o “ser”, o “pensar” e o “agir” do ser humano como formas de representação da realidade, mais de acordo com uma escola “repensada, reinventada, pluralizada, que cruza múltiplas culturas e entrelaça informações, saberes e pessoas” (cf. Bonilla e Assis, 2005, p.17-18).

Uma nova prática pedagógica deve fazer uso das novas possibilidades de ensinar e aprender presente nos novos materiais existentes na rede ou nos demais materiais didáticos, electrónicos ou não, com suas interfaces, combinações e linguagens possíveis e diferenciadas. Precisa fazer uso do diálogo, sustentando e ampliando a rede de relações que envolve os sujeitos, na dinâmica de interacção permitida pelo espaço web e seus cenários de comunicação.

Esta investigação já vem insistindo na ideia que é o reconhecimento de novos papéis a desempenhar pelos sujeitos da aprendizagem e na defesa desses sujeitos como construtores e co-autores de conhecimento, os processos pedagógicos assim como as práticas devem ser revistas, afastando-se do seu aspecto centralizado e estável (cf. Bonilla e Assis, 2005, p.21). Nesta perspectiva, os centros se deslocam, movimentam-se e ora o professor, ora o aluno tornam-se protagonistas da aprendizagem, estabelecendo múltiplas conexões com o conhecimento na direcção de uma aprendizagem mais colectiva, mais ampla, aprofundada e sustentada.

Ainda na mesma direcção das ideias das autoras supracitadas, crê-se que novas práticas implicam num novo modelo pedagógico, sustentado numa nova lógica, onde não só os sujeitos precisam mudar ou passar por um redimensionamento. É necessário toda uma revisão em torno da aprendizagem, do currículo, da avaliação, da relação professor-aluno, ou seja, todos os aspectos ligados à vivência, percepção e representação da educação.

Na continuidade deste pensamento, segue o pensamento deste aluno.

“Fundamental. Não só como meio auxiliar, mas também como objecto de estudo e parte integrante da realidade dos alunos e da sociedade no seu todo.” (A3 via questionário).

Este aluno percebe o papel integrante, activo que a tecnologia representa para a educação, a vida do aluno e para a sociedade em geral, pelas reordenações que esta tecnologia de natureza hegemónica tem promovido em todos os sectores (actores do processo). Logo, não pode ver a tecnologia educativa com o potencial que apresenta hoje para educação como um suporte, como uma ferramenta auxiliar. É um pensamento que tem seguimento à questão anteriormente tratada em que se pedia que os alunos identificassem o papel da tecnologia na sua experiência educativa.

O argumento do aluno considera ainda que a tecnologia deve ser objecto de estudo, o que se entende como deveras importante, pois o professor enquanto pesquisador e um aprendente contínuo de novos saberes deve buscar pesquisar sobre estas ferramentas, conhecê-las, explorá-las, usá-las de modo a saber em que aspectos elas podem colaborar com as situações de aprendizagem que pretende apresentar aos alunos. Deste modo, o seu olhar sobre as tecnologias é um olhar mais situado, mais crítico, desde que ele faça uso da sua perspectiva individual de utilizador para perceber as vantagens e desvantagens das tecnologias para a aprendizagem, e também faça uso dos seus conhecimentos pedagógicos para determinar a implementação de tal ferramenta para determinada finalidade educativa.

Como defendem Bonilla e Assis (2005, p.17), as actividades curriculares devem se processar num espaço-tempo educativo onde se articulam os conteúdos às acções, o saber ao viver, fazendo deste “novo” ou redimensionado processo de ensino e de aprendizagem um processo situado, numa perspectiva significativa para os alunos, professores e pais, despertando o interesse e o senso crítico de toda a comunidade escolar. Como afirmam estas mesmas autoras (p.21), “as TIC estruturam ambientes colaborativos de aprendizagem e não são tomadas apenas como meras fontes de dados”.

“Os alunos têm uma motivação adicional” (A4 via questionário).

Este argumento induz a pensar que a tecnologia tem como grande repercussão na aprendizagem dos alunos o aspecto da motivação. A autora abaixo reforça este pensamento, realçando sobretudo estas e outras repercussões proporcionadas pelo computador na educação.

“A utilização do computador permite obter melhores resultados em certas práticas pedagógicas tais como o encorajamento, o treino, a aplicação dos conhecimentos, a explicação e comentários críticos. O computador é ideal para testar ideias pedagógicas uma vez que pode memorizar o desenrolar duma relação interactiva com o aluno” (Pais, 1999, p.17).

Em análise dos registos das comunicações das disciplinas DMME e MAC, colectou-se a justificação para entendimentos semelhantes ao argumento acima, pois os alunos se sentem assombrados com a rapidez da comunicação promovida nos ambientes de aprendizagem do mestrado. Alguns a consideram como um “recurso espantoso”, possuindo a capacidade de “mutação”, de “inovação” da educação e outras instâncias, tão esperadas. Consideram ainda excelente ambiente de aprendizagem aplicável em níveis diversificados, um suporte concreto para o desenvolvimento das actividades de aprendizagem e para exploração do conhecimento.

Reconhecem nestas tecnologias um papel cada vez mais preponderante na transmissão, obtenção, elaboração e partilha de conhecimento, o benefício para a interacção entre aluno-aluno, alunos-grupo, grupo-grupo, professor-aluno, professor-grupos, o que é claro, tem repercussões directas no quesito motivação. Destacam o uso das tecnologias segundo uma abordagem construtivista para a consecução desses objectivos. Consideram que essa abordagem ajuda a ver a vertente motivadora da tecnologia.

A impressão do aluno a seguir é interessante porque já faz uso dos contributos do mestrado para avaliar a perspectiva com que muitos professores trabalham hoje com as tecnologias.

No entanto, e com o saber de experiências feito, considero que na actualidade os próprios professores fazem cada vez um melhor uso das TIC, aproveitando todas as potencialidades de internet para cativar os alunos, muitos dos quais precisam de ser entusiasmados e precisam de sentir que a escola é importante e acompanha os tempo. Prova deste esforço por utilizar as TIC como uma ferramenta no ensino é este Mestrado, que me tem ensinado a conviver e a utilizar com ferramentas que eu desconhecia.... (A18 em February 22, 2007 @ 9:30 pm, em MAC)

O depoimento do aluno abaixo, por sua vez, chama a atenção para uma vantagem que ainda não tinha sido citada em nenhum dos argumentos e nem aparecido nos registos das análises das comunicações, que é a questão da facilitação do trabalho burocrático.

“Tem extrema importância, já que as tecnologias permitem novas formas de proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras. Para a preparação do trabalho burocrático é um auxílio fundamental”. (A5 via questionário)

Contudo, será destacado apenas as repercussões para a educação, que na opinião do aluno, se dá em torno do desenvolvimento de experiências de aprendizagem mais enriquecedoras.

Buscou-se em um comentário publicado em 22 de Fevereiro de 2007 pelo aluno A24 do mestrado no Blog Mundomac uma ponte para se comentar este pensamento. Os intervenientes reflectiam sobre se os alunos e os docentes querem ter autonomia e escavar a complexidade. Tal aluno decidiu não afirmar nada, compreendendo que “nada é absoluto” e realça o papel da tecnologia em permitir escolher percurso de aprendizagens, tendo como resultados “distribuir a informação pessoa a pessoa como uma nova forma de capital”. As “aprendizagens enriquecedoras”, destacas pelo aluno A5, são percebidas pelo aluno A24 como interdependentes do suporte tecnológico.

Contudo, também consideram que estas tecnologias ajudam a escola, o professor e o aluno a substituir os métodos tradicionalmente aplicados por uma aprendizagem mais aberta, significativa, criativa em busca de “encontrar o meio, a estrutura que se aproxime o mais possível da complexidade de ‘pensar’ e permita a diferenciação de aprendizagem que o ensino até ao momento formata ‘tão bem’ e tão igual. Ou seja, espero que o contributo da Tecnologia na educação implique uma re-educação de si mesma...” (cf. Comment by A24 — February 21, 2007 @ 11:11 pm, no Blogue Mundomac).

É claro que a ênfase é dado aos sujeitos participantes, aos alunos na condição de aprendentes. Tal pensamento vem destacado no argumento abaixo.

“Considero de extrema importância, até para ir de encontro aos interesses do público-alvo” (A6 via questionário)

E também aparece destacado em algumas comunicações no fórum e no blogue. Destacam aí que “a atenção deve ser centrada nas pessoas e na forma como se utilizam as ditas tecnologias”,

realçando a importância do público-alvo e do conhecimento de suas características e interesses para “potenciar o uso das tecnologias inerentes à web”.

Acredita-se que há um reconhecimento das potencialidades do aluno em torno da sua aprendizagem movida e motivada por uma série de novos percursos que se adequam ao seu estilo e ritmo de aprendizagem.

“Com a nova geração dos média e com a introdução da interactividade, o aluno torna-se activo, uma vez que participa na manipulação e organização da informação conferindo-lhe uma forma multidimensionada... A interacção não se faz só ao nível do computador/aluno, alarga-se dá uma nova perspectiva de toda a complexa teia das relações que se estabelecem entre o professor/aluno.” (Pais, 1999, p.22)

É claro que assim como há benefícios, há responsabilidades para todos os intervenientes. No caso do aluno, em especial, numa posição mais activa, como destaca a autora acima, sua acção/participação se dará numa nova perspectiva. Ele também será responsável pelas informações que se processam no espaço de discussão, contribuído com partilhas e trocas em torno dos temas debatidos, editando em espaços públicos. Contudo, tudo isso só será possível se ficar claro para os alunos os objectivos e intencionalidades dos conteúdos e metodologias empregados pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem.

“trabalhar com as tecnologias é estar sempre a ser desafiado para novos desafios. Há sempre mais e melhor para fazer e aprender” (A9 via questionário).

Tem-se que reconhecer que a realidade é dinâmica e na Sociedade do Conhecimento e da Informação, há cada vez mais por conhecer e por produzir, uma vez que as tecnologias de que se fala estão cada vez mais em expansão. Como estas mesmas tecnologias são chamadas para o interior do processo educativo, trazem consigo implicações para o trabalho docente, gerando um cliché que acompanha o que se espera do professor no desenvolvimento de sua “nova” docência, o atendimento aos novos desafios.

Desafios que se expressam na forma da implementação das TIC no contexto educativo, o que passa pela integração/adaptação às disciplinas, escolha por metodologias que aproveitem o máximo do potencial educativo da tecnologia. Ou seja, tudo começa com o conhecimento da tecnologia pelo professor, das suas características: aspectos funcionais ligados a utilidade, os aspectos técnicos e estéticos, os aspectos pedagógicos, terminando por uma avaliação global da tecnologia. (cf. Marquès Graells, 2001).

Por isso, Bonilla (2002, citado por Bonilla e Assis 2005, p.21) destaca que o professor terá que conhecer, reconhecer e fazer uso da multiplicidade das linguagens e formas de utilização da tecnologia, como pode se ver no trecho abaixo:

“Para além de idealizações, a intensificação da experiência de cada um envolve a convivência com a multiplicidade de subjetividades e de linguagens, que ultrapassa a tradicional linguagem escrita utilizada pela escola, e a possibilidade de trabalhar na perspectiva de que o conhecimento é construído a partir de interacções múltiplas, o que extrapola as dicotomias ensinar/aprender, certo/errado, professor/aluno”.

Por isso, esta e outros autores acreditam que um dos maiores desafios da escola, dos professores e dos novos cenários formativos sustentados nas TIC é a apreensão do imaginário

colectivo que acompanha o aluno, com as suas linguagens e os meios que utiliza para se expressar e de representação de suas realidades.

Só assim, poderão, de facto, deter-se nas necessidades e interesses dos alunos na direcção do desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa.

“É de extrema importância, pois torna-se motivador não só para os alunos como para o próprio docente”
(A12 via questionário)

Este argumento realça o desafio posto aos docentes, onde eles se encontram diante de aprendizagens de novos conceitos e habilidades a aprender, assim como seus alunos. Para alguns professores, diante do conjunto de possibilidades de relação com as TIC, como situa Bonilla e Assis (2005, p.23), eles têm a sua frente novos universos de conhecimento a explorar, para além da sua área de domínio, o desafio de conviver com um conhecimento sempre posto em causa, desafiados constantemente pela ciência a se renovar. E a medida que interagem com vários dispositivos tecnológicos a que tem acesso, exploram de acordo com seus interesses, necessidades, possibilidades e escolhas.

A configuração das tecnologias, de natureza mais social, sustentada numa nova lógica mais participativa e baseada numa abordagem pedagógica que o desenvolvimento cognitivo se processa em contextos de exploração, de descoberta, de edição e de partilha dos conteúdos, informações e conhecimento, liberta processos, professores e alunos da ênfase dada ao papel da memória. Os arquivos digitais e impressos estão em todo lado.

Assim, o professor se vê livre para tirar mais proveito das situações educativas, para si e para o aluno, o que significa tomar partido por opções e estratégias pedagógicas onde todos tenham a sua vez, editando, publicando e partilhando conhecimentos, construindo e fazendo parte de uma imensa teia neural (cf. Assmann, 2005).

“Para não escrever ou fundamentar extensivamente, digamos que essas tecnologias nesta altura da sociedade estão ao nível da importância da invenção da escrita ou ainda por exemplo como a impressão de livros na Europa da idade média. Os impactos dessas tecnologias são enormes e contribuem para uma evolução e sapiência da Humanidade!” (A14 via questionário)

Para analisar este argumento, buscou-se o pensamento de Assmann (2005), que trata da metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento e da envergadura das mudanças que se processam neste contexto. Há rupturas em muitos *fronts*, em muitos sectores com grandes repercussões em torno da produção do conhecimento e das formas de lidar com o saber, movidos não mais por uma razão instrumental, mas numa perspectiva crítico-reflexiva. Há expansões das tecnologias, das funcionalidades destas, das suas linguagens, das potencialidades comunicativas e educativas.

Junqueiro (2002), no seu livro “A Idade do Conhecimento: a nova era digital”, ajudará a perceber mais profundamente o argumento deste aluno, pois o autor nesta obra tece inúmeras reflexões que realçam o momento actual marcado por contínuas transformações, que afectam “drasticamente” os comportamentos tanto individuais e colectivos.

Aquilo que o aluno destaca como sendo uma revolução de magnitude igual apenas ao da invenção da escrita, Junqueiro (2002) chama de “Revolução Silenciosa”, que tem abalado muitos conceitos, impondo novas estruturas, gerando um novo tempo histórico, com sua maneira própria de

estar e de agir, com um novo “abecedário” sustentado nos computadores, na Internet e nas tecnologias digitais, que geram e implicam em habilidades essenciais, como conectar. Mas também considera que o contexto actual é herdeiro de todas as eras passadas, inclusive herdeiro de uma sociedade que precisa preparar e qualificar seus cidadãos.

Portanto, vive-se o tempo da evolução e das convergências tecnológicas, uma nova dimensão da realidade – o virtual, um “novo patamar de inteligibilidade” que, entre outros aspectos, caracterizam a Era Digital, com um crescimento só comparável “à semelhança do vapor e da electricidade, no seu tempo” (cf. Junqueiro, 2002, p.19) e como comparou o aluno à invenção da escrita.

“As nossas tecnologias assumem hoje em dia um papel central na actividade profissional, funcionando com uma forma de aproximar os estudantes e a escola. Além disso, num mundo profundamente tecnológico acho imprescindível dominar as novas tecnologias para nos sentirmos integrados” (A18 via questionário)

Este argumento define como alguns argumentos já destacados acima o papel em que se acredita que deva estar as tecnologias, que é um papel central na aprendizagem. O aluno reforça que este papel das tecnologias pode ser estendido também ao campo profissional do professor. Acredita-se que isso se tornará possível quando o professor souber manusear estas ferramentas tirando dela o maior proveito para a aprendizagem e quando se diluírem alguns conceitos que demarcam a estrutura existente na escola, como as relações hierárquicas que separam o restante da escola da sala de aula, os professores dos alunos, os alunos dos conteúdos.

Contudo, se forem discutidos e postos em práticas parâmetros para uma aprendizagem mais significativa, é possível reduzir continuamente as distâncias entre escola e os estudantes, assim como a escola e a comunidade escolar.

A mensagem abaixo também destaca a relação entre as tecnologias web e sua aplicação e contributo para a educação.

“...O computador surge como um meio auxiliar alternativo de ensino, um recurso a mais para a diminuição das carências, das dificuldades apresentadas. Um meio para colmatar o desequilíbrio no processo de ensino/aprendizagem. Essa nova tecnologia tornou-se um importante meio de estudo e pesquisa. Os alunos ao utilizarem o computador entram num ambiente multidisciplinar e interdisciplinar, ou seja, em vez de receberem apenas informações (conteúdos, conceitos), os alunos também podem construir conhecimentos, formando assim um processo onde o professor educa o aluno e ao educar é, transformado através do diálogo. Cada geração inventa, cria, inova e a educação tem o seu processo também de criação, invenção e inovação, principalmente no campo do conhecimento. É preciso evoluir para se progredir, a aplicação destas novas tecnologias por vezes auxilia o processo de aprendizagem (...) Então, o computador passa a ser o “aliado” do professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar (...) Na minha opinião, estas tecnologias quando adoptadas nas escolas devem ser integradas no ambiente e na realidade dos alunos, não só como ferramenta, mas como recurso interdisciplinar. Relativamente ainda às novas tecnologias, acredito que vieram ajudar em muito a solucionar alguns dos problemas que a nossa educação “hoje” enfrenta. O computador pode educar ou deseducar, tudo depende da forma como é utilizado. De qualquer forma, as novas tecnologias nunca substituirão a inteligência e a criatividade, visto serem características inerentes ao ser humano, apenas as poderá desenvolver” (A22 em February 22, 2007 @ 2:35 pm, em MAC).

No entanto, A18 destaca também a importância de, num mundo onde os benefícios do mundo virtual encontram-se em todo lado, estar-se integrado. E buscando apoio em Junqueiro (2002), acredita-se que se estar integrado passa por aprender o novo abecedário reflectido nas múltiplas

linguagens das tecnologias, a dominar e fazer uso dessas novas aprendizagens, desse novo estágio de agir.

Contudo, ressalva-se que não cabe unicamente a escola a estruturação de uma nova cultura educativa baseada na necessidade de atendimento a estas exigências, mas sim, a toda a sociedade, como sociedade aprendente, em exercício de aprendizagens contínuas, de relações inovadoras, sustentadas em práticas cooperativas e colaborativas.

E por fim, o último aluno a argumentar sobre a importância das novas tecnologias digitais, destaca o seguinte pensamento:

“O trabalho colaborativo, com o apoio das novas tecnologias, surge como uma nova abordagem à dinâmica ensino-aprendizagem. As tecnologias são importantes na medida em que potenciam o desenvolvimento e ajudam a sustentar essas mesmas aprendizagens e metodologias” (A19 em questionário)

Este pensamento implica em reconhecer a exigência que recai hoje sobre as sociedades para que estas se abram para um novo conceito de ser humano, não mais situado apenas na sua individualização, mas que se sintam e vivam da e na colectividade, que reconheçam que o homem se faz na relação com os outros e isto também influi no quesito relacionado com a produção de conhecimento.

O ser humano está assim diante de novas estruturas marcadas pela interactividade, pelo não determinismo, pelos imprevistos (cf. Assmann, 2005). E os processos educativos se renovam com a perspectiva colaborativa/cooperativa de trabalho, auxiliando no desenvolvimento da aprendizagem e sustentando aprendizagens e metodologias, conforme o argumento do aluno.

O facto é que, com essa perspectiva, a estrutura que sustenta(va) a escola e seus processos educativos é posta em causa, denunciada e combatida, conforme pode se ver no pensamento de Pais (1999) a seguir.

“É posto em causa, o ‘velho saber baseado na memorização e na simples apreensão de técnicas repetitivas’, sendo privilegiada a ‘capacidade de trabalhar em grupo, de fazer julgamentos críticos, de seleccionar a informação necessária à resolução de problemas devendo a sala de aula deixar de ser vista como o local privilegiado por onde tem de passar todo o processo de aprendizagem, tornando-se necessária a criação de novos espaços de trabalho dentro da escola, convidativos e apetrechados com os recursos apropriados...” (Projecto Minerva, 1986, citado por Pais, 1999, p. 12).

É a partir desta experiência que o professor aprende a trabalhar em equipa, em trabalhar em diferentes áreas disciplinares, a assumir novas e variadas funções. Tanto professor e aluno aprendem assim a desenvolver suas actividades a partir de “novas relações pedagógicas, de acções, valores e princípios mais coerentes com a nova génese da vida (Assmann, 2005, p.77).

E para findar os comentários em torno das vantagens, possibilidades e condições para uso das tecnologias, destaca-se que em quase todas as respostas identifica-se um interesse dos alunos do mestrado – na visão de docente, em ver as necessidades e interesses dos alunos respeitados nos processos de ensino e aprendizagem.

“...conclui-se que efectivamente, a tecnologia pode e deve ser utilizada como meio facilitador da aprendizagem, mas que tudo depende das metodologias subjacentes e do “timoneiro” que as gere...” (A1 em February 22, 2007 @ 1:06 am, em MAC)

e) Factor limitador no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais nas escolas

Pediu-se também aos alunos do mestrado que identificassem os factores que consideram como limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais nas escolas ou espaços onde desenvolvem seu trabalho. Sugeriu-se 4 factores que este estudo identificou na literatura existente para averiguar se se aplicava nas realidades profissionais dos alunos, que aparecem identificados abaixo ladeados pela margem de representação indicados pelos alunos.

Tabela 23 – Factores como limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais nas escolas

Factores	Valores/Percentagem
Políticas inexistentes de apoio ao uso das ferramentas tecnológicas no espaço escolar	2 (13%)
Inexistência de projectos educativos envolvendo as ferramentas digitais	1 (7%)
Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias	7 (47%)
Falta de interesse do professor ou do grupo escolar	5 (33%)
Total	15 (100%)

Fonte: Dados obtidos no questionário

Mais uma vez um aluno assinalou mais que uma resposta, gerando três respostas para a mesma questão, o mesmo aluno a quem se enviou o questionário para o correio electrónico. Dado isso ter acontecido, a estatística não será feita em função do número de participantes, mas pelo número de respostas obtidas, uma vez que a resposta desse aluno não anula o resultado da questão nem altera o resultado geral que envolve esta pergunta.

Sobressaem dos dados (47%), quase a metade, o factor considerado determinante, pelos alunos como limitador para iniciativas educativas inovadoras relativamente à formação de professores. Segundo boa parte dos alunos, uma formação inconsistente impede ao professor de perceber os benefícios da utilização das novas tecnologias e das possibilidades que estas tecnologias potenciam no ensino, na aprendizagem, na apreensão e utilização de novas metodologias.

Crê-se que este factor é determinante para o segundo factor mais votado pelos alunos (atingindo 33%) que é a falta de interesse do professor ou do grupo escolar. Sem uma devida formação que está ligada ao manuseio contínuo de tecnologias pelo profissional da educação (e aqui, engloba-se todos os profissionais da escola, ligados ou não ao ensino), e que dá ao professor conhecimento em torno das vantagens e desvantagens, dos limites e potencialidades das tecnologias, a adesão do professor ao uso das tecnologias se dará inevitavelmente por pressão do meios, das instâncias governamentais ou por uma aderência espontânea mais tardia.

Entre os professores que ainda não receberam alguma formação na área das TIC, e mesmo naqueles que já participaram de formações dessa natureza, ainda haverá algum receio em utilizar as

tecnologias, sendo que este sentimento, regra geral, é originado pelo desconhecimento das mesmas ou alguma desconfiança, como aponta Ponte (2000). Há os que usam o computador na vida pessoal, mas não conseguem adaptar as TIC às especificidades teóricas e práticas de sua área de ensino (Pais, 1999, Ponte, 2000). Ponte (2000) revela que apenas uma minoria “desbrava” o caminho, explorando com entusiasmo não só os produtos como as ideias que os acompanham. Daí, Pais (1999) defender a importância de compreender a necessidade de formação de professores, como veículo catalisador da utilização da multimédia no ensino.

Parece importante lançar um breve olhar às crenças e expectativas dos professores relativamente à introdução de mais um interveniente no ensino: o computador. A cada professor, enquanto indivíduo, está aglutinando um conjunto de vivências pessoais e profissionais profundamente diferenciadas (cf. Pais, 1999, p.25). E não se pode desconsiderar que o professor é um dos intervenientes-chave do processo educativo, assumindo, por sua vez, posições face ao computador como novo parceiro da escola e outras tecnologias agregadas.

A resistência de alguns professores é justificada por se considerarem uma geração desfasada da idade dos computadores. Pais (1999, p.26-27) deduz que assim, o seu passado condiciona o seu presente e permite uma certa desculpabilização, aceitando passivamente a sua impotência. Contudo, sabe-se que não é mais possível negar a importância de se saber utilizar as máquinas, perdendo todos os receios de trabalhar com elas em ambiente de sala de aula. A mesma autora realça que ao utilizar as ferramentas em sala de aula os professores não se despem das suas crenças e que isso influi no rumo que ele dá a utilização das tecnologias pelo grupo e que isso já é irracional no contexto em que a sociedade se encontra.

O computador (e as TIC) surge, assim, como um motivador para experiências que envolvam o diálogo, de discussões onde se questionem os métodos adoptados pelo professor e a escolha por tecnologias que envolvam mais os alunos.

“Se os professores ficarem convencidos de que a aquisição de competências em informática não requer nenhum dom especial ou um treino fora do normal, mas apenas um pequeno esforço, poderemos acabar com a computofobia. A crescente ênfase colocada na construção de software amigável é uma primeira etapa importante” O computador obriga ao (re)equacionamento de todo um conjunto de variáveis que afectam de forma decisiva o processo ensino/aprendizagem: a gestão da aula, o problema da disciplina, o papel do professor, podendo ser sintetizadas num problema mais abrangente, a dificuldade em mudar. Esta falta de receptividade à mudança, à adopção das novas tecnologias da informação é fruto de uma falta de informação/formação dos professores (Woodrow, 1991, citado por Pais, 1999, p.30-32).

Para que a informática no ensino provoque uma alteração de raiz na forma como os alunos experimentam a aprendizagem, é necessário que os professores e as estruturas escolares modifiquem radicalmente o seu conceito de ensino, que sejam mudados os hábitos, já ancestrais, que povoam as estratégias de gestão da sala de aula e, a um nível mais amplo, da escola e isto passa por uma formação que assegure estas questões.

f) Relação entre os factores identificados e o uso das tecnologias nos espaços profissionais

Após a identificação pelos alunos do mestrado dos factores limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais nas escolas em geral, indagou-se em outra questão se o factor identificado era impeditivo de um melhor uso dessas

tecnologias no seu cenário profissional. A maior parte dos alunos (85%) respondeu que sim. Veja no quadro abaixo.

Tabela 24 – Relação entre os factores identificados e o uso das tecnologias nos espaços profissionais

O factor identificado na questão anterior é impeditivo de um melhor uso dessas tecnologias no seu cenário profissional?	Valores/Percentagem
Sim	11 (85%)
Não	2 (15%)
Total	13 (100%)

Fonte: Dados obtidos no questionário

As demais pessoas responderam que, no seu espaço de trabalho, esses factores não são limitadores da existência de projectos inovadores envolvendo as tecnologias. Ou seja, esses resultados evidenciam a quantidade de escolas que ainda detém profissionais pouco sensibilizados para o uso das tecnologias, motivados pela pouca informação que possuem nesse quesito ou por não deterem competências que os ajudem a fazer a devida integração das TIC no ensino.

Conforme o que prescreve a UNESCO (2008), actualmente, na sala de aula, os professores precisam estar preparados para fornecer oportunidades de aprendizagem, apoiadas pela tecnologia, aos seus alunos, o que implica em formação. Acções de formação guiadas nesse sentido, devem preparar o professor para utilizar tecnologia, levando-o a saber que a tecnologia pode apoiar a aprendizagem do aluno, capacitar os alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer. Por isso, as escolas e salas de aula, reais e virtuais, devem ter professores equipados com tecnologia, recursos e competências e que podem efectivamente ensinar o assunto necessário, enquanto o conteúdo vai incorporando os conceitos tecnológicos e de competências.

Como dizia Pais (1999) mais acima, é irracional que ainda haja professores com mínimas competências para a utilização de tecnologias educativas e que ainda assumam uma postura de resistência em relação a estas. E se os cenários profissionais até momento revelado pelos alunos mostram graduais diferenças, sinalizando relativa abertura à entrada destas tecnologias no ensino, estes mesmos cenários já registam algum desenvolvimento de projectos pedagógicos em que incluem as tecnologias digitais? Este é o próximo quesito a analisar.

g) Projectos na escola com uso de tecnologias digitais

Ainda no questionário indagou-se aos alunos quanto a existência de projectos em suas escolas ou outros espaços profissionais com a utilização de tecnologias digitais. Chegou-se aos resultados apresentados a seguir:

Tabela 25 – Existência de projectos na escola com a utilização de tecnologias digitais

Existem projectos na sua escola que incluem as TIC?	Valores/Percentagem
Sim	10 (77%)
Não	3 (23%)
Total	13 (100%)

Fonte: Dados obtidos no questionário

É animador o resultado que demonstra nas respostas dos alunos que, mesmo havendo a limitação da formação dos professores, isto não impede que nestes cenários desenvolvam projectos incluindo as TIC. Ressalva-se, porém que num quesito anterior identificou-se que a maior parte das escolas ou espaços profissionais dos alunos estão abertos para o uso das tecnologias, o que é um bom sinal, pois com denomina Ponte (2000) com relação a aproximação entre as TIC e a escola, esta é uma “conjugação difícil”.

Como foi identificado na revisão de literatura, a entrada e implementação das TIC nas escolas não tem sido fácil. Mas hoje, há uma tecnologia que traz em seu bojo a liberdade criadora no desenvolvimento de diversas actividades para os seus utilizadores, sejam profissionais do ensino, alunos, pais ou qualquer trabalhador. Se a escola e o professor adoptarem o método de projectos, possibilitam a todos os intervenientes assumirem o papel de protagonistas do processo de aprendizagem.

É claro que, como aponta Ponte (2000), Bonilla e Assis (2005), entre outros investigadores e teóricos, não basta apenas ter apenas a adição da tecnologia aos processos educativos de um espaço. É necessário conhecer os resultados dos projectos, aspecto não aprofundado nesta pergunta, pois não basta saber se a escola desenvolve ou não projectos. É necessário perceber de que modo a tecnologia vai colaborar com a actividade, guiada por quais objectivos, sustentada por quais processos, se ela promove interacção entre os intervenientes do processo e, por fim, o que isso implica o seu uso para a escola. É a escola que muda com a TIC ou a TIC que se adapta à escola? Questão posta e analisada por Ponte (2000).

Contudo, há que se frisar que em muitas realidades registam o trabalho de professores empenhados pedagogicamente e são eles que lançam mão de projectos envolvendo as inovações tecnológicas, buscando incluir nos processos educativos métodos inovadores.

Embora não se possa dizer dos resultados da implementação de projectos pedagógicos envolvendo as novas tecnologias nos cenários profissionais dos alunos, já é um dado muito positivo ver a execução de trabalhos desenvolvidos sob novos métodos que envolve uma natureza mais participada dos envolventes.

h) Colegas de trabalho: parceiros em projectos interdisciplinares com as novas TIC?

Indagou-se também aos alunos sobre a existência de dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social nos seus cenários de trabalho. Os alunos ofereceram os seguintes dados:

Tabela 26 – Identificação dos colegas de trabalho com parceiros em desenvolvimento de projectos envolvendo as TIC

Existem dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares que envolvam as TIC?	Valores/ Porcentagem
Sim	12 (92%)
Não	1 (8%)
Total	13 (100%)

Fonte: Dados obtidos no questionário

Algumas razões para haver dificuldades em desenvolver parcerias na escola com outros docentes podem ser identificadas no resultado da pesquisa realizada por um dos grupos de trabalho do mestrado no desenvolvimento das actividades da disciplina MAC.

Como sabem, o grupo X realizou um breve inquérito, adaptado de Jacinta Paiva. A conclusão a que chego é a seguinte: Os professores conhecem, ou dizem conhecer, as potencialidades pedagógicas das TIC; possuem o mínimo de conhecimentos técnicos; sabem dos efeitos motivadores das novas tecnologias; as escolas estão minimamente equipadas; parece que até se sentem motivados, os inquiridos, considerando os outros professores com falta de motivação (40%); pergunta-se: então que falta para a inclusão das TIC no processo de aprendizagem?

Na minha opinião, falta uma mudança de cultura lectiva, onde cada professor está preocupado com o programa. Falta repensar na formação que está a ser dada aos professores (poucas pessoas usam as ferramentas da Web 2.0. Se calhar falta aos dirigentes a coragem de adequar uma linda filosofia de ensino/aprendizagem, a uma prática coerente com o suporte teórico. Se calhar poderá faltar, que as reuniões de professores para perder tempo, para “inglês ver”, só para se ocupar os professores, (porque dizem que eles têm pouco trabalho, esquecendo-se que grande parte do trabalho até é feito em casa) fossem mais produtivas e benéficas para preparação de programas interdisciplinares, potenciando a colaboração.

Achei curioso que num inquérito alguém respondeu que um dos principais obstáculos nas escolas para a inclusão das TIC era a falta de partilha entre os professores das descobertas e trabalhos realizados. Falta espírito de colaboração. E falta a capacidade de valorizar a cultura individual de cada aluno, de proporcionar representações múltiplas do conhecimento, e falta a aplicação na prática dos conceitos apreendidos... (A10 em March 5, 2007 @ 11:46 pm, em MAC)

É indiscutível que nas escolas ainda falta espírito colaborativo, parceria nos projectos puxados pelos professores mais empenhados pedagogicamente, mas como ressalva Ponte (2000) não é tão simples fazer uso das tecnologias de forma eficaz. O professor deve saber explorar a tecnologia, de modo a ver como ela irá integrar os processos de ensino, tirando proveito de suas potencialidades, aspecto que, defende aquele autor, aproxima o professor do aluno, reconduzido a uma nova condição de aprendente. E é neste momento, dentro desta situação, que as relações hierárquicas deixam de fazer sentido, porque o professor deixa de ser uma autoridade incontestada (cf. Ponte, 2000).

Os alunos do mestrado reconhecem as dificuldades de desenvolver trabalhos colaborativos e trabalhos em grupos pela condição tradicional com que muitos professores vêm desenvolvendo seu trabalho, isolados em suas disciplinas e salas de aula. Reconhecem nesses mesmos professores entraves para a implementação de um trabalho pedagógico, situado em outras e novas perspectivas educacionais. Pois ancoram-se em “atitudes negativas (velhos do Restelo), comodismo e falta de conhecimentos básicos na utilização das TIC (A1 em February 22, 2007 @ 1:06 am) que impedem de adaptar e utilizar a tecnologia de forma eficaz.

“...As barreiras para o uso destas novas tecnologias em contexto educativo são ainda algumas, tais como o constrangimentos por parte dos professores, a recusa em voltar a aprender, em mudar a forma de leccionar, a dificuldade de adaptação à era moderna, o medo de serem substituídos por um computador...” (A22 em February 22, 2007 @ 2:35 pm, em MAC).

São barreiras que precisam ser removidas. Por isso, acreditam que nenhum trabalho poderá ter os rumos discutidos e sempre almejados, sem que haja uma mudança de mentalidade. Mudança que começa com formações contínuas, voltadas para a implementação e uso crítico-reflexivo das tecnologias no ensino. Esta mudança não deverá se processar apenas no professor, como também nos alunos, na escola, nos pais, nos dirigentes, até atingir uma escala maior e pretendida, que é a sociedade.

“...Como o E11 já referiu em “naPraia”, também na minha opinião “são os professores os agentes capazes de revolucionar e de protagonizar a mudança desejada.” Cabe a estes agentes usar e tirar partido das ferramentas que já têm ao seu dispor. Uma mudança de atitude do professor face às tecnologias e ao seu potencial em contexto educativo é essencial e urgente! Não basta ter um computador na sala de aula! Há que saber tirar partido dele... (*Comment by A6 — February 22, 2007 @ 8:15 pm*)

Mas este aluno considera que há variada classes de docentes, questiona os velhos hábitos de alguns e defende a substituição por novas posturas mais de acordo com os debates que têm sido mantidos em relação à profissionalidade e prática docente.

“...É verdade que em todas as profissões há bons e “menos bons” profissionais e a nossa não podia (mas devia!) ser diferente! Mas está nas nossas mãos manter e confirmar a confiança que em nós é depositada. Como dizia a E21 é preciso “reciclar” e renovar uma cultura escolar colada a práticas adormecidas. É preciso promover entre os docentes, cada vez mais, a partilha e a promoção de uma “aprendizagem cooperativa”, enfrentando novos desafios” (E18 em February 26, 2007 @ 9:24 pm, em MAC)

Contudo, se professor não sabe ainda tirar partido das potencialidades educativas das TIC, dificilmente vai dar a importância merecida que é colaborar com o espírito de equipa no desenvolvimento de actividades envolvendo estas ferramentas. Ignora que trabalhando em equipa tem muito a ganhar com as experiências já angariadas por outros profissionais que lançam nestas iniciativas em busca de melhores resultados para a aprendizagem dos alunos.

Como foi visto no referencial teórico, nos estudos de Roldão (2000), de Silva (2002a), de Pais (1999), de Gomes (2003), da UNESCO (2008), tal mudança se processará na escola quando em toda a sociedade se promover uma outra organização do trabalho, não mais baseada na “compartimentação de tarefas e temas”. As tecnologias de natureza social surgem como um sopro para a liberdade de expressão colectiva e individual, permitindo a qualquer um ou a grupos se manifestarem livremente, editar suas ideias ou de outros, contribuindo para a imensa rede de conhecimentos actualmente produzida.

Continuando a argumentação anterior, deve-se dizer que dentro das condições e da estrutura curricular existente na escola fincada numa estrutura ainda compartimentalizada, onde os saberes a ser manipulados no interior de uma aluna se encaixam em disciplinas, cabe ao professor, para implementar a tecnologia na sua disciplina; interceder a ajuda e colaboração de colegas em desenvolvimento de projectos. E neste aspecto, isto se revela um outro problema, pois como anuncia o comentário anterior, “Falta espírito de colaboração”.

Os professores se vêm fazendo parte de uma estrutura que lhes prendem em tarefas burocráticas, como cumprir o programa, ir a reuniões que tomam o tempo de estratégias mais fecundas, como a concretização de projectos, a partilha de materiais, de ideias, etc.

Mas passa pelo professor o reconhecimento do potencial colaborativo das ferramentas em contexto educativo e a repercussão em termos de conhecimentos para todos os envolventes da aprendizagem. E mais uma vez, o discurso se dirige para a questão da mentalidade que precisa ser mudada e a renovação de atitudes, posturas, funções por parte dos docentes, para que o ensino ganhe uma nova vitalidade, pois o reconhecimento do potencial das ferramentas em contexto também implica em formação sólida e sustentada, guiada por novas perspectivas de ensino em que se leve em consideração o aluno como centro da aprendizagem.

“O que sei é que pertencemos a uma classe que percebe (pelo menos, uma boa parte) a complexidade

do que faz e as implicações disso na sociedade. E, que por interagir com seres humanos reais, é forçado a perceber as mudanças que afectam o seu trabalho assim como outros aspectos da realidade...” (A15 em February 27, 2007 @ 11:35 pm, em MAC)

Para além disso, destacam a necessidade de que sejam dadas as condições básicas para uma integração das tecnologias no ensino: aparelhamento da escola, formação dos professores, sensibilização da escola e de toda a comunidade escolar para a implementação das tecnologias no ensino, motivação dos alunos para aprender.

“...Há muito que a questão dos recursos materiais me intrigam e criam alguns arrepios... Se é uma verdade que não se fazem ‘omeletas sem ovos’, também é certo que poderemos cozer um ovo apenas, saciando também a nossa necessidade. O que importa é olhar para o que, de facto, temos e não para o que ‘deveríamos ter’...” (E11 em February 26, 2007 @ 11:47 am, em MAC).

No contexto da Sociedade da Comunicação e do Conhecimento, os alunos vêem a integração das tecnologias de forma bastante positiva e quando o contexto é a educação, a escola não se pode mais distanciar desta realidade, devendo promover nos alunos o desenvolvimento de competências para a sua integração efectiva na sociedade actual. Quanto ao papel da escola, nesta nova era, deve ser vista como “um espaço de aprendizagem” em que o aluno é um agente activo de conhecimento, que constrói em interacção com a realidade.

Ao final de todos esses dados recolhidos e analisados à luz da bibliografia utilizada neste estudo, identificou-se os dados relativos ao cenário profissional dos alunos, compreendendo os elementos destacados resumidamente a seguir:

- O perfil docente advogado nas escolas consoante ou dissonante do advogado no mestrado: 54% das realidades ainda são dissonantes.
- O papel das tecnologias na experiência educativa: Central (54%) e Auxiliar (38%).
- Abertura nos cenários de trabalho às inovações tecnológicas: 70% das realidades estão abertas ao trabalho com as TIC.
- A importância de trabalhar com tecnologias digitais de natureza social na educação: todos os alunos consideram importantes trabalhar com estas tecnologias, oferecendo como argumento inúmeras razões para justificar tal importância.
- Factor limitador no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais nas escolas: o mais votado foi Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias.
- O factor identificado na questão anterior era impeditivo de um melhor uso dessas tecnologias no seu cenário profissional: 85% dos alunos afirmam que sim.
- Existência de projectos em suas escolas ou outros espaços profissionais com a utilização de tecnologias digitais: 77% responderam que sim.
- Existência de dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social nos cenários de trabalho: 92% disseram que sim.

A seguir, os espaços de comunicação também serão analisados como forma de se identificar os impactos sobre as práticas educativas expressos nos novos significados sobre a profissionalidade docente.

4.5. Impactes sobre as práticas educativas expressos nos novos significados sobre a profissionalidade docente: análise do Fórum electrónico de DMME e do *Blogue* Mundomac

Segue o resultado da análise do registo das mensagens nos espaços de comunicação nas disciplinas DMME e MAC. Alguns excertos dos registos virão no corpo da análise como forma de localizar o autor do pensamento e dar mais fiabilidade e clareza à escrita e às ideias.

No corpo das comunicações das duas disciplinas, buscou-se a evidência e presença de discussões sobre a profissionalidade docente, expressa nas questões referente às práticas educativas, às novas metodologias em estudo, a uma nova percepção da relação ensino-aprendizagem, professor-aluno e entre sujeitos da aprendizagem e conteúdos.

Nestes espaços de comunicação, os estudantes possuíam espaço onde deviam postar suas opiniões e impressões ao longo das actividades, onde partilharam links, sites, artigos e tudo que pudesse vir a colaborar com a discussão desencadeada ou para o aprendizado colectivo e individual.

Na análise das comunicações, conseguiu-se identificar as diferentes interpretações publicadas pelos alunos, apresentadas mais adiante e reunidas em categorias, que demonstram os diferentes pontos de vista, as diferentes ou aproximadas posições e as diferentes perspectivas dos sujeitos deste estudo. Procurou-se entendê-los nas suas perspectivas múltiplas, divergentes, se for o caso das ocorrências apresentadas a seguir.

a) Reconhecimento dos colegas nas interações assíncronas

Abriu-se esse tópico apenas para realçar o que é comum em cada edição de um curso, seja ele presencial, totalmente a distância ou de natureza mista: que a princípio, os alunos não se conhecem. Deste modo, é natural referir que em DMME – a primeira disciplina da edição em análise – nem todos os alunos se conheciam. Alguns, no entanto, eram colegas de trabalho e outros colegas desde o início do curso superior, como se pode ver pelas saudações que alguns faziam quando reconheciam os colegas no Fórum Geral.

Contudo, o facto dos demais não se conhecerem não comprometeu a comunicação assíncrona, que aos poucos foi se desenvolvendo e solidificando-se. Em MAC, constatou-se que houve uma boa interação assíncrona, uma vez que todos já se conheciam e conseguiam associar os nomes às pessoas e suas imagens ou os elementos aos seus respectivos grupos. Isso se reflectiu na organização das parcerias para o desenvolvimento das actividades propostas e nas comunicações em cada disciplina.

Na perspectiva da teoria da presença social³⁷, os alunos reconhecem que não estão interagindo com máquinas e sim, com humanos. A máquina serve apenas como intermediador entre

³⁷ Teoria atribuída a Short, Williams e Christie, que permite aos intervenientes compreenderem que estão se comunicando com pessoas em experiências *online* e desse modo, desenvolverem laços de afinidade com seu grupo de trabalho, reconhecendo-lhes a presença na ausência (cf. Loureiro et al, 2006, p.107-108).

dois seres humanos que pensam, que sentem e que trocam ideias sobre estas e outras perspectivas. Desse modo, conseguem efectivamente trabalhar em grupos, compartilhando de seus sentimentos e expectativas em torno da experiência em comum que estão vivendo assim como das suas percepções e representações da realidade, combinando “relações sociais, estilos de comunicação, níveis de retroacção e de imediaticidade nas trocas e resoluções de problemas (cf. Loureiro et al, 2006, p.108).

Conforme se viu mais acima na secção de tratamentos dos dados, quando se apresentou os dados advindos das respostas dos alunos, há traços comuns nas realidades profissionais dos alunos, o que pode ter sido um elemento central na cooperação inter-pares e de valorização do processo de construção colaborativa do conhecimento e que foi aproveitado nas dinâmicas de desenvolvimento do curso.

A seguir, identificaremos após a leitura pontual feita sobre os registos da comunicação síncrona dos alunos, as categorias encontradas sob as quais podem ser reunidas as mensagens publicadas e reduzidas as análises em torno daquelas que responderem a problemática desta investigação.

b) Classificações das mensagens e integração em categorias

A análise das transcrições das interações assíncronas de DMME e MAC se desenvolveu num processo marcado por fases. A primeira fase caracterizou-se pela colecta das mensagens e de organização das mesmas num ficheiro em Word.

Na segunda fase, procedeu-se à leitura e codificação de todos os nomes dos alunos e dos professores que apareciam identificados nas mensagens neste ficheiro para manter o carácter confidencial do trabalho. A codificação seguiu o formato descrito abaixo:

Tabela 27 – Codificação dos participantes

Docentes	P1 e P2
Alunos do Mestrado	A1 a A23
Alunos da Formação Especializada	E1 a E21

Ressalva-se, porém, que destes alunos, A11, A13 e A20 não participaram da disciplina MAC. Os alunos A21, A22 e A23 não participaram da disciplina DMME e A15 é a investigadora. E um 21º aluno da Formação Especializada vai aparecer somente na disciplina de MAC, que escolheu como disciplina de Opção, embora não estivesse cursando este mestrado nem a Formação Especializada em Multimédia em Educação e por isso, não aparece nas mensagens no fórum de DMME.

A numeração dos alunos, como foi referida acima, foi dada pela ordem de aparição e publicação de mensagens no fórum electrónico da disciplina DMME e que manteve-se para a identificação dos comentários no *Blog Mundomac*.

Numa terceira fase, identificou-se os conteúdos ou temas presentes nas discussões no fórum. Assim, para além do tipo de conteúdo presente nas mensagens sem contributo, identificou-se os seguintes conteúdos ou temas que guiaram as discussões entre os elementos do mestrado e da formação especializada em DMME:

- Implementação da TFC nos projectos no DOL: dúvidas surgidas da compreensão da teoria e dificuldades no entendimento de domínios, na escolha, na ordem dos casos, na escolha dos mini-casos, na elaboração das sequencias, da matriz conceptual, na estruturação dos conteúdos, dificuldades para associar temas às sequencias, aos mini-casos, dificuldades para integrar ficheiros com imagens e vídeos, problemas na visualização dos conteúdos ou dos projectos, problemas na alteração ou edição de conteúdos, problemas de registo como editores, problemas para separar os temas, confusão com o significado das letras da matriz conceptual na travessia dos casos, dúvidas sobre a edição de textos acompanhados das fontes bibliográficas, a imparcialidade na edição de conteúdos e escolhas tendenciosas.
- Percepção da confusão em que se encontram e aposta no feedback dos docentes que deve esclarecer a mesma.
- Sugestão dos docentes para visitas a outros projectos, como forma de solucionar muitas dúvidas ainda existentes nos alunos.
- Sugestão de temas ou aspectos da TFC para debate pelos docentes e alunos
- Sugestões de leituras em textos complementares e/ou suplementares disponibilizados na Bibliografia.
- Apreciação do DOL: seus limites e vantagens
- Reflexões sobre a praticabilidade dos materiais multimédia e a associação com a esfera profissional: os novos desafios
- Reflexão de aspectos do ensino, do papel do aluno ligado à compreensão da TFC. E mostras da consciência e do entusiasmo do próprio papel e do que cabe fazer diante do que estão aprendendo.
- Reflexões sobre a sua prática profissional docente, acompanhada de reflexão sobre saberes, metodologias de ensino que a aluna vai construindo sobre o conhecimento em formas de rede e das consequências
- Esperança reflectida pelos docentes de que os alunos sejam futuros membros de grupos “decisores” de publicação e fabricação de determinados materiais
- Esclarecimento das dúvidas, das questões levantadas pelos docentes e alunos e informe de que estão a averiguar os problemas citados junto aos administradores.
- Apreciação do processo que estão vivendo com as trocas colaborativas, as partilhas de ajuda, de ideias, de dúvidas
- Mensagens dos docentes em que têm a percepção das dinâmicas colaborativas que já se desenvolvem no BB, do espírito de colaboração entre os colegas, em que manifestam a compreensão dos estádios de desenvolvimento dos raciocínios pelos alunos, com a ressalva de que tem noção a compreensão total das teorias não se dá imediatamente e a existência de algumas confusões e lembrou do cuidado das suas participações para não interferir e induzir as discussões
- Tal participação será para dirimir as dúvidas de maior alcance.
- Associação com a experiência vivida e o contributo da TFC e das discussões (e o que estamos aprendendo com elas) para a educação.

- Congratulações pelas discussões que têm sido desenvolvidas acompanhada da apreciação do processo por eles, do qual se sentem participantes e colaboradores.
- Dúvidas sobre a natureza dos relatórios, dos exames, sobre as formas de envio do relatório.
- Solicitação de parâmetros para a apresentação dos grupos.
- Informes sobre avisos pelos docentes, alterando datas, sobre as apresentações dos grupos, sobre os exames, notas, sobre o local onde devem constar os relatórios e etc.
- Anúncio de entrega dos relatórios
- Solicitação de sugestões de projectos para além dos disponibilizados para visualização da implementação da TFC, que os auxiliasse a perceber erros e acertos na construção dos seus projectos.
- Solicitação das coordenadas de acesso aos projectos no DOL que devem seguir anexadas nos relatórios pelos docentes
- Solicitação de inscrição como requisito para receber um certificado de formação vinculada a frequência da disciplina pelos docentes
- Informe de inscrição processada pelos alunos
- Apoio à proposta do aluno A1 para requerimento de uma disciplina de opção.

A plataforma regista um total de 461 mensagens publicadas no fórum electrónico de DMME.

Em MAC, identificou-se os conteúdos abaixo:

- No fórum electrónico
 - 5 mensagens dos docentes e de 1 aluna. As mensagens dos docentes foram para justificar a mudança de cenário de comunicação do fórum electrónico para o blog Mundomac, informar sobre a localização da sala de aula e informar sobre a disponibilização da avaliação da disciplina e solicitar a auto e hetero-avaliação aos alunos. Uma aluna publicou 2 mensagens, uma em que pede informação sobre a localização da sala para a primeira sessão presencial e depois de agradecimento pela informação recebida.
- Blog Mundomac
 - Anúncio de início da disciplina e das “hostilidades” pelos docentes.
 - Apreciação bem-humorada do novo espaço da disciplina por um aluno.
 - Lançamento da discussão sobre contributos da Tecnologia para a Educação e reflexão de alunos sobre a questão: prós e contra.
 - Lançamento de nova questão sobre autonomia do aluno, sobre a complexidade, relações de conveniência e reflexões sobre a prática e do contributo da experiência.
 - Apreciação por um aluno da própria experiência profissional, situando o contexto político, educacional e social português.

- Reflexões em torno das possibilidades permitidas pela tecnologia, sobre aprendizagem colaborativa.
- Relação de parceria entre tecnologia e pedagogia como fórmula para melhores resultados, rumo a uma aprendizagem significativa.
- Discussão sobre o papel das tecnologias em contexto educativo: como excelente ferramenta e incentivo para o processo ensino-aprendizagem, como meio transmissor e facilitador de conhecimento e de aprendizagem, como suporte de actividades de aprendizagem.
- A importância da mediação pedagógica no trabalho com as tecnologias e do papel da docência.
- A tecnologia possibilitando o surgimento e ampliação de outros cenários educativos, de novos canais de aprendizagem.
- A pessoa como centro dos processos pedagógicos.
- Barreiras com uso das tecnologias em contexto educativo pelo professor, pela escola
- Convites para os encontros no *Second Life*.
- Relatos de experiências.
- Formação de professores e competências para utilizar as TIC em contexto educativo. Novas perspectivas para formação.
- Organização das escolas e gerência de recursos.
- A Internet como cognição distribuída
- Proposta de estrutura do relatório do CD-PDIM
- Discussão da pesquisa sobre a crença dos portugueses nos professores.
- Reflexão sobre política.
- Discussão sobre o relatório do governo em que a implementação das TIC ao longo do 3º ciclo do Ensino Básico garantirá habilidades para utilização destas ferramentas no quotidiano dos alunos.
- Apreciação das tecnologias e recursos abertos.
- Conectivismo.
- A capelinha e os adros: posição da igreja, espaços de conversação e partilha de opiniões e de conhecimento – mudança de cultura colectiva
- Acção docente na escola: apreciação das TIC e participação colaborativa em trabalhos e projectos.
- Negociação de prazos e ordem de apresentação de trabalhos.
- Anúncio da 2ª fase da disciplina, negociação do formato de trabalho do Projecto de Turma, sugestões de coordenação dos trabalhos pelo grupo.
- Feedback dos relatórios.
- Orientação para as apresentações de grupo, para a interacção que gestou a construção do CD-PDIM.
- Anúncios de conclusões de trabalho.
- 1ª Versão do artigo do evento Challenges.
- Anúncio de submissão do artigo pelos docentes.

O total de mensagens publicadas em MAC foram 213, sendo que 5 mensagens foram publicadas apenas no fórum do *Blackboard* e as demais no blogue Mundomac. Contou-se também com algumas participações externas, seja de professores de outra disciplina, seja de teóricos citados em algumas das discussões realizadas.

Numa quarta fase, classificou-se as interações de acordo com categorias presentes na natureza do conteúdo das mensagens e com base na bibliografia utilizada:

- Propostas de ideias
- Partilha de links ou de outro tipo de ficheiros
- Argumentação a favor
- Desacordo
- Justificação
- Explicação
- Negociação ou construção de novas explicações
- Ligação de novas experiências a outras
- Questão
- Opinião
- Pedidos de clarificação
- Considerações de outras informações pontuais
- Explicações pontuais
- Questões
- Associações directas entre os temas estudados e os problemas de sua realidade, geradora de reflexões

Numa quinta fase, tomou-se como objectivos separar as mensagens sem contributos e seleccionar as restantes para enquadramento nas categorias. Embora se considere que todas as mensagens publicadas nestes espaços de comunicação tenham seu valor e importância para as interações que ocorreram no interior destas comunidades de aprendizagem, não aproveitou-se para este estudo as mensagens que julga-se não terem grandes contributos para a problemática que se quer resolver, que são aqueles que giram a volta dos agradecimentos às partilhas de soluções aos problemas que enfrentaram, as mensagens de simples concordância com as ideias expostas pelos colegas, mensagens de anúncio de participação pela primeira vez no fórum, de justificação de ausência de participação até a presente data.

As contribuições dos intervenientes também se dão em torno do trabalho dos colegas como em relação aos trabalhos através de argumentação, da defesa de pontos de vista pessoais, na compreensão, refutação, alteração, extensão e aperfeiçoamento nos blogues, na *wiki*.

Destaca-se abaixo alguns aspectos que se tomará para reflexão e enquadramento nas categorias tomadas para análise:

- A discussão sobre os conteúdos partilhados e debatidos,
- A relação entre os conteúdos e o propósito do curso e das disciplinas,

- A abertura para outros assuntos que emergem do quotidiano das relações
- O sentido das reacções que vai desde a indiferença até a sobreposição de opiniões favoráveis, contrárias, complementares, referenciadas, gerando a criação de um verdadeiro texto no diálogo vivenciado ao longo das contribuições,

c) A análise propriamente dita

Os textos com os quais se tomou contacto registam as ideias, as interacções de uma população adulta e, portanto, com maior maturidade, com pelo menos um grau académico e com maior ou menor grau de experiência no ensino.

O grupo que aceitou fazer parte desta pesquisa, aderindo através do questionário, possuía algumas diferenças como a faixa etária, sendo algumas pessoas muito jovens (com 24 anos) e outras pessoas com não mais que 41 anos de idade. Todos possuíam alguma experiência profissional e já desenvolviam suas actividades em alguma instituição de ensino, conforme acima referido na caracterização dos participantes.

Esta população relativamente jovem a par da nova escrita nos espaços de comunicação virtual, utilizou bastante este tipo de escrita na comunicação assíncrona, através dos signos que aparecem nas mensagens publicadas pelos alunos, como as abreviaturas, ortografias inexistentes, ícones como os smileys. Contudo, como se pode ver nas transcrições destas mensagens nos ficheiros em anexo (Anexo 8 e 9), o texto é acessível e legível para todos.

Como pode se observar no registo das mensagens no fórum de DMME, as primeiras semanas são de intensas actividades e registos nos respectivos fóruns utilizados e algumas mensagens são o registo do que resultava das reuniões entre os grupos mediadas nos bate-papo virtuais. Em MAC, o período mais intenso de interacções se dá com o lançamento de questões com relação aos resultados da utilização da Tecnologia em contextos educativos, se seriam inequívocos e visíveis, que rendeu o total de 47 *coments*. E depois em dois momentos, quando a população se lança no objectivo de interagir colectivamente para a elaboração do CD-PDIM a partir das pesquisas realizadas por cada grupo em torno do nível de ensino sob sua responsabilidade.

Durante o desenvolvimento da disciplina DMME, o Fórum Geral regista inúmeros posts onde os alunos colaboram com seus colegas. Isto se dá mesmo depois da disciplina ter se encerrado, no dia 28 de Outubro, quando alguns colegas retardatários solicitam ajuda para preencherem sua inscrição num determinado sítio, condição para receberem o certificado de participação na disciplina.

Esta disciplina foi excepcionalmente marcante por ser a disciplina de lançamento da desta edição, o que significa que os alunos ainda estavam se adaptando à metodologia de ensino-aprendizagem desenvolvida pelo mestrado. No entanto, apesar das dificuldades que muitos demonstraram em conseguir conciliar suas actividades profissionais e problemas de acesso à rede para acompanharem e participarem das discussões, o saldo é muito positivo como elementos visíveis de laços de amizade, de solidariedade e de entusiasmo entre os alunos com as mensagens onde partilharam dúvidas quanto ao seguimento da teoria, problemas na implementação da teoria na plataforma DOL, partilha de soluções para esses mesmos problemas ou dúvidas.

É claro que isso foi logo corrigido com uma ampla participação de quase todos os alunos, sendo que alguns se esmeraram nas participações dando bons exemplos de partilha colaborativa do

conhecimento, como é possível ver em casos como os alunos A11, A1, A4, A2, A5, A6 do Mestrado e de E1, E15, E11, E8, E10 dos alunos da Formação Especializada, entre outros. Destacamos estes alunos, pois é visível a colaboração que dispensaram aos colegas ao longo do desenvolvimento das disciplinas e na quantidade de *posts* publicados no Fórum.

A1 se destaca logo no início da disciplina com a disponibilização de links como o que levam ao site do Primo Basílio e as Múltiplas Travessias Temáticas, que serve como referência para a compreensão e implementação da teoria da Flexibilidade Cognitiva, em estudo.

Estas interações representam mergulhos no ambiente de aprendizagem, onde os participantes lêem, relêem, discutem, reflectem, questionam, constroem em parcerias, gerando uma rede de informações significativas. Contudo, a tecnologia deve permitir a identificação e a visualização das fases do debate, de molde a conduzir os estudantes para formas de reflexão progressivamente, o que tanto o fórum electrónico de DMME quanto o blogue de MAC permitiram. O *blogue* mais que o fórum permitiu reflectir e registar o ocorrido, impulsionando o participante a investigar a própria acção e reacções, bem como interpretar explicações, hipóteses e preocupações envolvidas nessas acções, servindo como instrumento de reflexão. Porém, ambos os cenários ajudaram a tomar decisões de intervenção.

As subcategorias sob as quais se analisou os registos das comunicações são as destacadas abaixo:

- Elementos de Colaboração e Partilha
- Laços de amizade e entusiasmo com a disciplina
- Participação sem grandes contributos
- Mensagens que contivessem temáticas relativas a profissionalidade docente
- Mensagens do professor que representavam ou reflectiam acções de organização das actividades e esclarecimentos de ideias

Como já se referiu, apesar de relevantes para o conjunto de interações, não serão analisadas as mensagens sem grande contributos, já identificadas acima.

c.1) Elementos de Colaboração e Partilha

Com o desenvolvimento das actividades e discussões no espaço de comunicação, o registo das ideias, do encadeamento dos debates ou da continuação ou não destes, é possível perceber o desenho das interações e ramificações dos diálogos. São, por isso, considerados elementos de uma nova economia do saber, onde os participantes conseguem acompanhar o próprio processo de aprendizagem, se tornam mais autónomos, compreendem seu papel e de cada membro do grupo (cf. Gomes, 2003, p.284).

Constava no guião das disciplinas o que representava a participação dos alunos nos espaços de comunicação e o mecanismo de avaliação dos comentários publicados. Os alunos sabiam, assim, que não bastava marcar território, dando mostras de suas participações sem que esta fosse significativa e contribuísse para os debates travados. Respostas prontas, feitas, das quais o docente

é o depositário, deveriam ter relevância para a discussão ou se tornaria mais do que uma ideia inútil sem maiores benefícios para a discussão.

Os espaços de comunicação ajudaram a promover a avaliação do trabalho que se ia realizando, ao permitir que registassem suas impressões sobre o processo, sobre os materiais utilizados, os artigos disponibilizados pelos docentes ou que encontraram em suas pesquisas. Fizeram apreciações das plataformas adoptadas nas actividades, puderam trocar reclamações, alicerçar compromissos, fazer consultas, tirar dúvidas, partilhar dados e ideias expressas em artigos. Os alunos, assim, deveriam deste modo participar dos trabalhos em grupo, tecer críticas as ideias colocadas, participar dos debates, analisar o trabalho dos colegas, colocar questões. Logo, as mensagens publicadas se constituem em verdadeiros portfolios digitais (cf. Gomes, 2003)

Como prova que os alunos demonstraram compreensão da natureza da sua participação e interacção neste espaços e entendimento da natureza colaborativa dos trabalhos, veja o que o aluno abaixo anunciou:

“Assunto: Re: Ao trabalho!!
Assim, o tentaremos fazer, sempre que surja algo que auxilie os colegas nesta árdua caminhada.
Os meus cumprimentos (A1 em 2006/10/07 21H24m em DMME)”

Os alunos na comunicação em ambientes *online* demonstram maior liberdade na condução do próprio conhecimento. A escrita em sua capacidade comunicativa possibilita transpor as barreiras de espaço e do tempo e estabelece as trocas interactivas e colaborativas aos mais diversos níveis (cf. Pinho et al, 2006, p.139). Os próprios alunos do MME chegaram a esta conclusão na disciplina DMME, quando da discussão da TFC e da implementação desta no *DidaktosOnline*, com relação ao debate sobre os percursos dos alunos naquela plataforma, como pode ser visto abaixo:

Assunto: Re: TFC
Acho correcto a tua maneira de ver. Especialmente em contextos de e-learning parece-me que este modo de aprendizagem seja muito importante. Fugindo à linearidade de percorrer percursos desenhados pelo programa, compete aqui ao aluno (e ao professor que o orienta, naturalmente) escolher aquilo que acha pertinente para o seu percurso de aprendizagem, afinal um modo de aprendizagem mais autónomo. (E8 em 2006/10/10 11H31m, em DMME)

Geralmente no desenvolvimento das comunicações nas plataformas virtuais, os alunos buscam visões sobre o mesmo tema e avançam no estudo com materiais suplementares (cf. Pucrs, 2003, p.36, citado por Loureiro et al, 2006, p.106) A plataforma facilita a consulta do trabalho dos colegas, possibilita maiores níveis de interacção, promove a construção de redes de ideias e promove e facilita a aprendizagem colaborativa.

Para muitos estudantes, feedback, trabalho e discussão em grupo são um apoio precioso ao seu trabalho de aprendizagem, acabando cada um dos membros do grupo por utilizar a discussão da forma que melhor reflecte a sua maneira de ser. Com efeito, a aprendizagem exige não apenas desenvolvimento conceptual e capacidade para essa aprendizagem, mas também alguma destreza para gerir os relacionamentos sociais estabelecidos pelo aluno, durante o decorrer da mesma (cf. Pinho et al, 2006, p.151).

O aluno que apresenta o argumento a seguir, partilha a repercussão das tecnologias na sua aprendizagem, o que representou as trocas colaborativas.

“...No meu caso em particular, o que mais auxiliou no percurso académico e da elaboração de trabalhos,

foi a possibilidade de comunicação síncrona (conferências em chat e áudio) e a facilidade de elaboração de documentos em grupo e em simultâneo como é o caso do Google Docs. As ou os wikis, além de possibilitarem a construção de documentos sujeitos à sua formatação, constituem um óptimo apetrecho para a comunidade de aprendizagem, pois, desde que haja disponibilidade é possível seguir o trabalho de outros contribuir para a sua construção e também retirar aprendizagens significativas, quer pela consulta, quer pelos contributos... (A1 em February 22, 2007 @ 1:06 am, em MAC)

As actividades privilegiaram a interacção entre todos os participantes, através das interfaces assíncronas e síncronas. A interacção com os pares é fundamental, uma vez que é nessa interacção que a negociação, fundamental na construção do conhecimento em comunidades baseadas na Web, se desenvolve os enunciados são o testemunho indelével dos sujeitos falantes e as relações entre enunciados pertencem a sujeitos reais, autores dos mesmos. Por outro lado, o aprendente deve controlar a sua aprendizagem numa perspectiva metacognitiva e consciencializar-se dela ao nível das decisões que toma sobre ela (cf. Loureiro e tal, 2006, p.104).

Fazendo uma análise do espaço de MAC, ele serviu como espaço de debate, argumentação abertos à toda comunidade por utilizar um fórum público, que foi o blogue Mundomac. Os alunos perceberam a liberdade possibilitada por tais tecnologias para a publicação de ideias, temas e para a gestão de percursos a desenvolver, a seguir, a definir.

“Para não ser repetitivo, penso que são óbvias as capacidades de exploração de, por exemplo, um blog como instrumento de uma comunidade de aprendizagem em que, as participações dos interessados contribuem para a construção de um saber colectivo” (A1 em February 22, 2007 @ 1:06 am, em MAC).

O blogue constituiu-se em um cenário provocador de diálogo entre os diferentes sujeitos da educação e para além deles, ampliar a rede de relações ao envolver outros sujeitos que possam contribuir para dinamizar o processo. Os contributos das tecnologias de natureza *open source* e as limitações das plataformas fechadas, sob controlo do docente foram analisadas pelo aluno discriminado abaixo. Acredita-se que aqui vai uma boa avaliação do que representou a mudança de cenários na segunda disciplina em análise.

“...Por contraste, nos tradicionais LMS ou CMS, na sua generalidade as funcionalidades educativas são controladas pela Instituição e para os alunos da instituição. Para além da formalidade, restringe, normalmente, os recursos educativos a um delimitado grupo de pessoas e a um delimitado grupo de opiniões Estes conteúdos abertos ou fechados e as suas políticas, fazem-me lembrar um podcast com o Stephen Downes, em que este fala dos recursos abertos, em comparação, por exemplo, ao próprio Blackboard (meio da entrevista)! Pode ser ouvido aqui: <http://educationbridges.net/k12opensource/wp-content/uploads/StephenDownes.mp3> Ainda bem que esta cadeira não é realizada numa ambiente fechado 😊. Não faria sentido, alias, será que alguma faz? Se algumas iniciativas políticas apregoam que a gestão destes conteúdos abertos, por parte dos utilizadores, pode tornar-se caótica ou incapaz, provavelmente será por uma recusa à mudança, a interesses económicos instalados, um por uma perca de controle que essas políticas pretendem ter sobre os indivíduos. Ainda bem! A liberdade é subjectiva, mas o controle da mesma por parte de entidade, instituições, políticas ou organizações, é um crime, um atentado à liberdade de expressão/pluralismo e da mente. Ou seja, o Programa de Desenvolvimento da Interacção Multimédia, deve suplantar os obstáculos que possam ser ou estar criados, até porque o resultado e impacto global desta interacção multimédia, parece-me ser a melhor forma de construção de um conhecimento colaborativo a par de uma distribuição cognitiva. Espero ter-me feito entender. Até!” (A14 em March 5, 2007 @ 11:45 am, em MAC)

O aluno abaixo também vê contributos na estratégia pedagógica adoptada e a importância do trabalho colaborativo:

“...Concretamente, ao nível do presente mestrado, para além das questões físicas inerentes, que estão francamente facilitadas pela utilização generalizada das tecnologias, penso que as metodologias de utilização propostas tem contribuído de forma acentuada para um trabalho colaborativo intenso, com grande vantagem para a partilha de experiências na construção do conhecimento, desenvolvendo

simultaneamente a autonomia na sua utilização...” (A16 em February 22, 2007 @ 10:46 am, em MAC)

A autonomia que iam ganhando aliados às experiências e conhecimentos que traziam das trajetórias profissionais assim como a flexibilidade e respeito às opiniões que teciam, permitiram a partilha de observações, percepções sobre as ferramentas, sites, plataformas, que iam sendo exploradas e fazendo uso.

Assunto: Re: Dúvida

Boa noite,

Tendo apenas agora iniciado a minha participação mais activa neste fórum e uma vez que me encontro já mais empenhada do campo da disciplina e, mais especificamente no que diz respeito à Teoria da Flexibilidade Cognitiva e ao modo como um projecto inovador como o *DidaktosOnline* a pretende colocar em prática através do que se designa pelo ensino baseado em casos, gostaria de fazer uma questão, que me assola o espírito após algumas das leituras efectuadas.

Se bem compreendi este é um modelo que propõe o ensino contextualizado, ou seja, um ensino que procura partir do real ou do concreto para assim, através do recurso a diversas e variadas perspectivas que se interligam e interseccionam, proporcionar uma mais clara e completa percepção de conceitos?

Se assim é, após termos definido o domínio no qual nos debruçaremos, será profícuo partirmos então de casos concretos como notícias, imagens, textos áudio, etc. para assim concretizar as diferentes perspectivas em casos e mini-casos que pela sua diversidade proporcionem diferentes sequências com objectivos claros de tornar esse mesmo domínio mais perceptível?

Terei entendido bem esta teoria... muito na sua generalidade, é claro? (E10 em 2006/10/10 20H56m)

Assunto: Re: matriz conceptual

Também partilho da mesma ideia, só espero de facto que seja a correcta :) (A2 em 2006/10/10 21H30m – ambos os excertos são da disciplina DMME)

Na edição em estudo e principalmente nas disciplinas em estudo, não houve participantes desistentes, nem agressivos (alguns mais enfáticos na expressão de uma ou outra ideia). Houve sim algumas posições mais enfáticas que geram esta ou aquela reacção de um ou mais alunos, como quando se discutiu a questão das drogas no fórum de DMME e sobre os efeitos na aprendizagem da participação colaboração de edição de conteúdos na wiki, em MAC.

Voos (2003, citado por Loureiro et al., 2006, p.111) realça que “Em situações de blended-learning, processando-se a comunicação presencialmente e *online*, os sujeitos têm a dupla vantagem de ver, observar e interagir directamente com todos os elementos do grupo”. A modalidade permite ainda uma adaptação gradual ao novo ambiente e a manutenção de interacções constantes e significativas entre todos os intervenientes.

A interacção que ocorre no contacto pessoal entre o grupo ajuda na formação de laços e de um sentido de comunidade. Com relação à interacção na comunicação a distância, os alunos acabam por ter maior facilidade para comentar o trabalho dos colegas, pela flexibilidade de tempo para a reflexão sobre o trabalho o contacto permanente entre membros do grupo. Os alunos possuíam mais tempo para reflectir, escrever e depois complementar a informação. Nos registos *online* pode se acompanhar a gestão do trabalho colaborativo que se realizou, quando os alunos discutiam as tarefas em progresso e se mantinham em contacto com todos os membros do curso.

A autora a seguir, resume no pequeno trecho destacado o que representa todo o conjunto de interacções que se esteve a observar e aquilo que se quer destacar, que são os novos significados em torno da profissionalidade docente.

“São interacções que se fazem, desfazem e refazem constantemente no processo. Na prática não há limites para as interacções que acontecem entre (...) seus componentes, tanto dentro da própria instituição como na sua ligação com o mundo fora dela, entre as zonas de conhecimento

sistematizado e novos conhecimentos que são produzidos (...) A convivência e a cooperação são naturalmente construídas entre os diferentes sujeitos, para o que concorre a publicização e disponibilidade das diferentes expressões de subjectividade, que se constituem como redes em si, entrelaçadas no próprio desenrolar da experiência vivenciada em outros espaços e tempos (...) a convivência no âmbito da multiplicidade de subjectividades é potencializador da necessária heterogeneidade com que novos e diversos significados serão construídos e reconhecidos. A permuta, a troca que se efectiva entre os sujeitos, através das conexões entre diferentes traços de suas diferentes redes constitutivas, é a fonte do enriquecimento que é percebido enquanto um movimento de circulação de novos saberes, valores, desejos e novas possibilidades de ser, pensar, agir e sentir” (Bonilla e Assis, 2005, p.22).

c.2) Laços de amizade e entusiasmo com a disciplina

O registo das mensagens de cada aluno dão noção sobre seu crescimento dentro do espaço na interacção com os conteúdos, com os colegas, com o próprio espaço e as ferramentas que estão ao seu dispor, tornando-se assim no mecanismo perfeito para uma avaliação mais aprofundada do processo de aprendizagem dos alunos, como também registam os laços de amizade que iam se fortalecendo conforme a maturação das relações entre os pares no seguimento do curso. Pode-se identificar também o entusiasmo como acolheram as discussões desenvolvidas tanto no fórum quanto no blogue Mundomac.

Na mensagem abaixo, por exemplo, um aluno deixa a sua apreciação registada no início das actividades na disciplina DMME, após as primeiras trocas no fórum de ficheiros e de interpretação da TFC.

“Assunto: E o Mestrado já mexe!!
É interessante ver que o fórum já começa a ser dinamizado :). Também já dei inicio às minhas pesquisas pela web e sempre que descobrir algo relevante, aqui partilharei :)
Votos de um bom trabalho a todos vocês :) (A2 em 2006/10/08 14H29m em DMME)”

O entusiasmo que vão tendo os alunos ao entrarem em contacto com as teorias de aprendizagem implícitas e explícitas, com a implementação destas no ambiente do DOL, com a avaliação das tomadas de decisões no início da elaboração dos projectos dos grupos no momento das finalizações, onde sobressaem os esquemas das estruturas construídas é visível, como pode ser visto nos trechos das comunicações abaixo, com a apreciação do processo:

“Assunto: Já repararam?!

Sim, já repararam que estamos a criar apontamentos da disciplina através da troca destas mensagens! Isto de aprender em "comunidade virtual" é muito giro e enriquecedor, n acham? (E1 em 2006/10/10 23H07m, em DMME)”

As apreciações são de toda natureza, das relações que os próprios alunos vêm mantendo entre si, das interacções que vêm mantendo.

Assunto: Re: Já repararam?!

Cara E1. Fico feliz por ter ajudado. Estamos aqui para o fazer uns aos outros. Tem sido o mais espectacular nesta aventura que todos abraçamos, esta tertúlia virtual.
Boa noite para ti!...

Saúde! (A4 em 2006/10/11 01H07m em DMME)

O professor P2 em sua entrevista reconhece alguns elementos de entusiasmo que os alunos vão deixando registados nos espaços de comunicação. Para ele, estes elementos se constituem no debate sempre alimentado pelos intervenientes, a exposição de ideias novas, as novas maneiras com

que realizaram as actividades. Outro elemento de que este entusiasmo não se restringiu aos espaços de comunicação é o facto de muitos alunos terem levado a cabo o mestrado, continuando os estudos até o momento da apresentação pública dos trabalhos concluídos, dos que ainda estão desenvolvendo suas investigações, dos que empreenderam novos estudos a nível de doutoramento e daqueles que estão desenvolvendo o que aprenderam nos seus espaços de trabalho, nas suas aulas, nos seus estudos.

c.3) Mensagens que contivessem temáticas relativas a profissionalidade docente

Neste tópico, pretende-se perceber se a docência vivida/desenvolvida pelos alunos do mestrado se alterou em algum aspecto pelos comportamentos desempenhados e habilidades accionadas no interior da comunidade de aprendizagem do mestrado. Para se encontrar esta resposta, buscou-se registos nas comunicações onde os alunos reconhecem mudanças em torno da produção de novos conhecimentos para a sua identidade de profissional docente e significados atribuídos a partir das vivências e inter-relações desenvolvidas com os sujeitos, as teorias, as tecnologias e os cenários de aprendizagem

O mestrado apresentou vivências, discussões e análise de situações práticas de exploração de tecnologias com base nas teorias sócio-construtivistas. Em DMME, com os grupos trabalhando e cooperando colectivamente em torno de toda a dinâmica de implementação da TFC no *DidaktosOnline* e em MAC, em diversos momentos, como as discussões sobre a visibilidade dos efeitos da utilização de tecnologias no ensino e para a aprendizagem, sobre a metáfora do “rolo de feno”, que baseava-se num vídeo do Bill Gattes sobre o impacto das novas tecnologias da web social sobre a educação, sobre a pesquisa em torno da crença dos portugueses nos professores, a “capelinha e os adros”, que discutiu o intento da igreja em formar grupos de partilha e de discussão após a homilia e o que isso representa para a edificação de uma nova cultura educativa.

Contudo, sabe-se que os resultados em torno das aprendizagens não acontecem apenas pela simples presença dos sujeitos aprendentes nos espaços virtuais de comunicação. Entre os factores que Cho e Shunn (2003, citados por Loureiro et al, 2006, p.108-109) defendem como determinantes para o sucesso da aprendizagem em rede, destacam-se aquelas que visivelmente estão presentes nas comunicações da experiência em análise:

- “Pensamento aprofundado, ou seja, estratégias de pensamento mais aprofundado, maior troca de ideias, propostas e perspectivas;
- Interacção acrescida e equilibrada, mais centrada na aprendizagem;
- Resolução de conflitos cognitivos, sendo o conflito a consciência que se tem das diferentes perspectivas e opiniões existentes entre os pares, o que de acordo com a literatura, tende a favorecer a resolução de tarefas mais complexas porque existe justamente um ganho decorrente das diferentes visões da mesma realidade ou conceito...;
- Coordenação de tarefas através e entre os média, aproveitando-os de acordo com a sua pertinência e adequação para as tarefas a desenvolver;
- Gestão assíncrona pressupondo que as actividades de comunicação assíncrona são ainda mais libertadoras e co-activas e menos constrangedoras no que se refere ao tempo e espaços, e facilmente integradas em qualquer actividade, uma vez que não obrigam a horários comuns para os encontros virtuais”.

De acordo com Wen e Duh (2002, citados por Loureiro et al., 2006, p.110-111),

“os intervenientes desenvolvem a capacidade de expor coerentemente os seus pontos de vista, enriquecem a sua inteligência persuasiva e refinam o seu conhecimento. Tais capacidade ser-lhes-ão de extrema importância não só no seu quotidiano como também na própria colaboração *online*: delas fazendo uso, terão maiores possibilidades de negociar situações de conflito até chegarem a um consenso, através do qual a partilha será mais efectiva e o seu envolvimento maior e melhor, na comunidade aprendente, com vista a uma verdadeira rede de ideias e de aprendizagem”.

Em meados da disciplina MAC, os professores abriram vários espaços para debate que discutiram as implicações pessoais para cada aluno enquanto docente da estratégia pedagógica que vinham adoptando e que consideram que tem se realizado com algum sucesso. Esta investigação considerou este debate muito rico pelas trocas de ideias e opiniões que se processaram e foi alimentado ao longo do mesmo por todos os alunos.

Em jeito de ensaio, os professores partilharam a sua avaliação do que representa para eles adoptarem uma nova postura na prática pedagógica no uso das tecnologias:

“...uma disposição para sair do palco (ou do púlpito, mantendo a semântica religiosa) da nossa capelinha e vir para diversos adros discutir estas questões, não tendo quaisquer pretensões de nos acharmos “donos” e “senhores” destes temas. Em segundo lugar, acreditar nos alunos e na sua capacidade de questionar, errar, aprender e surpreender. Em terceiro lugar, acreditar na capacidade dos alunos procurarem outras fontes de informação, outros contextos de discussão, outros interlocutores que os ajudem a criar ligações entre diversos aspectos de uma realidade complexa e a ter uma visão mais definida do problema (e das soluções) no seu todo. Finalmente, acompanhamento constante mas contenção e ponderação nas intervenções. Como já fomos dizendo em diversos adros, é muito ténue a fronteira entre a intervenção clara e objectiva e a influência perversa no rumo de um trabalho de reflexão e intervenção. Continuai a evoluir e que a comunidade nos acompanhe” (P2 em Saturday, March 3rd, 2007, em MAC)

Aproveitou-se a deixa para ver o que os alunos respondiam directamente a esta questão e o que já vinham dizendo antes que a questão fosse formulada.

Um aluno respondeu directamente a questão lançada pelo professor, chamando os demais alunos para o cerne da pergunta, onde avalia as implicações para a docência a adopção de novas abordagens, novas metodologias e o manancial de novos aspectos e perspectivas que acompanham ou deveriam acompanhar a implementação das novas tecnologias em contexto educativo.

“As implicações do papel do docente que são referidas no post, são a representação da postura que o docente deve ter em conta, e colocar em prática, quando sai da sua igreja (por exemplo, a sala de aula). Esperemos que o “sermão” não tenha sido para muitos peixes! 😊 Os professores e as escolas do séc. XXI devem, cada vez mais promover a abertura do conhecimento e não assumir de algum modo o controlo do mesmo. Deixo uma frase daquelas que ficam bem :p “Learning to be in instead of learning about”, John Seely Brown” (A14 em March 6, 2007 @ 11:25 pm, em MAC)

Buscou-se também a avaliação da experiência no ambiente de aprendizagem pelos envolvidos, por todos os participantes, impressões que os estudantes vão tendo do processo e de como isso tudo lhes possibilita ir fazendo ponte com as suas realidades, apontamentos da disciplina e do mestrado como um todo, através da troca de mensagens.

Os alunos ao reflectirem sobre o que aprenderam, sobre as interacções com novas tecnologias numa perspectiva mais social, sustentada numa nova metodologia de ensino e de aprendizagem em diversos momentos, registados nas dinâmicas das disciplinas demonstram variadas posições. Para alguns representou uma “mais valia, principalmente no que toca à exploração de uma comunidade de aprendizagem de interesse comum, às possibilidades de comunicação síncrona e assíncrona, assim

como, a possibilidade de construção de documentos em simultâneo...” (A1 em February 22, 2007 @ 1:06 am). Para outros, o mestrado possibilitou conviver e a utilizar com ferramentas que desconhecia.

Outros ainda se mostram reticentes em reconhecer os resultados, embora reconheça a importância do uso das TIC.

“Nesta nova etapa que agora surge, desponta uma questão bastante pertinente. Deparei-me primeiramente com ela no blog do professor (...), e apesar de não ter comentado foi uma questão que me pôs a pensar... e muito sinceramente ainda não tenho uma resposta clara para ela, embora considere que em certa medida sim. Se por um lado parece obvio que as novas tecnologias trouxeram um contributo muito importante para a educação (os blogs, os LMS, etc), por outro, e se reflectirmos bem nelas, será que trouxeram uma mais valia assim tão grande? Aliás, será que pelo facto das tecnologias serem um meio facilitador de comunicação, serão igualmente um meio promotor do sucesso da aprendizagem? Tenho as minhas dúvidas.... e isto porque olho para uma wiki, por exemplo, e encaro-a como um processo que me facilita a construção colaborativa de algo, mas não consigo perceber de que forma é que ela contribui para um enriquecimento da minha aprendizagem...” (A2 em February 21, 2007 @ 9:39 pm, em MAC)

Para outros alunos, os resultados são claros e inequívocos, conforme a provocação da discussão no Blog MundoMac, inclusive em resposta ao post acima:

Olá, A2... gostei do post - partilho a dúvida sobre o contributo das tecnologias como promotoras do sucesso da aprendizagem; e de todas elas... do blog, da wiki, do powerpoint, do giz, do quadro 😊 Penso que tudo depende da maneira como decidimos explorá-las em contexto educativo, para que fins, com que objectivos e, claro, a quem se destinam. (...) Houve uma coisa que também me deixou a pensar...! Como não percebes “de que forma ela [a wiki] contribui para um enriquecimento da [tua] aprendizagem”? Enriqueceu a minha... aprendi o que era, como “mexer-lhe”, como “linká-la” (palavra nova!) a um blog ou a uma ferramenta de agregação e tenho até feito bastante uso dos seus conteúdos....Parece-me que, só por ser uma “mega enciclopédia” já pode contribuir para a aprendizagem, seja de quem for! Concorro (sem dúvida) com o que dizes sobre as vantagens que proporciona à construção colaborativa, mas isso não significa também que, por ser colaborativa, pode ser mais rica em termos de conhecimentos? Não é o seu princípio base, o facto de o conhecimento de um grupo ser maior do que o de um individuo? A aprendizagem colaborativa não é aprendizagem? Diz lá... não aprendeste nada com os contributos de todo o pessoal do grupo do MMEd/CFE?!_😊 Até 😊 (A8 — February 21, 2007 @ 11:42 pm, em MAC)

Encontrou-se outra apreciação sobre o que representou enveredar pelo uso das novas tecnologias experimentadas no mestrado.

“...Apesar de a minha formação ser das “novas” tecnologias, o facto de me ter mantido apartada delas durante quase meia década (e-mail e google não contam) serviu para criar um fosso que só à custa de algum trabalho consegui (quase) atravessar. Agora há msn, skype, e tantos outros ferramentas... O upgrade foi forçoso mas, curiosamente, muito agradável. Talvez por isso veja com interesse a utilização da tecnologia na aprendizagem, como meio de divulgação de informação (o debitar também é preciso) e da construção do conhecimento. Principalmente no âmbito do mestrado, sirvo-me dessas ferramentas diariamente, quase naturalmente. E (talvez) por ter visto o que se pode fazer com um blog, com uma wiki, olho e sou olhada com estranheza por algumas pessoas com quem convivo diariamente, que não entendem como se pode aprender e ensinar utilizando msn ou outro meio que não a sala de aula e o abominável PPT (que, como disse o Professor Moreira, por vezes é uma replicação do acetato). Ou que dizem “é giro, mas não funciona...” (A19 — February 23, 2007 @ 11:57 pm, em MAC).

No registo de A3 (em February 21, 2007 @ 11:23 pm, Blog Mundomac), este avalia que os alunos do mestrado podem ser tomados como exemplo ao tirar mais valias no uso de wikis e ferramentas colaborativas em contextos educativos. Este mesmo aluno considera que o curso optou adequadamente pelas tecnologias e metodologias, de modo que ao utilizarem-nas, puderam reflectir sobre seu uso e potencialidades educativas, o que considera um grande contributo para a educação, que desta forma mexem mais que “uma palha”, removem “fardos” (figura que não é aceita por todos), ou assumem o formato de “rolo de feno”.

E mais outro contributo.

Há de facto uma enorme mudança de atitude e da forma como aprendemos e nos relacionamos, mas na verdade, ainda nem todos estão assim tão a par destas novas ferramentas e serviços, que a nós nos parecem tão simples e corriqueiras, mas que ...antes de TCED...me eram de facto totalmente desconhecidas. Quando comecei a contactar com elas, deixei de perceber como era possível ter vivido tanto tempo sem elas!? Claro que o que não nos conhecemos não nos faz falta, não será assim?! Ou nem sequer sabemos que nos faz falta, porque simplesmente não conhecemos?!
Saudações (E1— March 6, 2007 @ 2:28 am, em MAC)

A maior parte dos alunos pareciam desconhecer uma série de ferramentas com as quais trabalhou-se no curso e sobre esse convívio e descoberta das potencialidades das ferramentas vão tecendo suas impressões. Mas assim que tomaram contacto com elas, seu entusiasmo e interesse pelo que podem proporcionar nos cenários de aprendizagem é visível.

"Depois de todos os comentários que já foram feitos ainda me ocorre manifestar o meu optimismo em relação ao papel da tecnologia na educação alargando este conceito para além da instituição escolar. Educar é o acto de orientar educere "guiar, conduzir, levar" "fazer sair, tirar para fora" e cabe ao professor desenvolver estratégias (motivadoras) que conduzam os alunos a desenvolver competências para aprender a construir o seu saber na interactividade, na interacção social. Estamos na era da variedade de canais de aprendizagem e o aluno tem de desenvolver as competências necessárias para usufruir desses meios para uma educação ao longo da vida e talvez até uma educação a distância. A tecnologia não de facto uma panaceia mas faz verdadeiros milagres no encurtar de distâncias, na possibilidade de criar espaços de encontro e de construção de conhecimento. Somos disso exemplo!" (Comment by A9 — February 22, 2007 @ 9:34 am, no Blog Mundomac)

Com relação ao aprender em "comunidade virtual" foi visto como algo muito giro e enriquecedor. Registos como o de A5 (*em February 21, 2007 @ 11:09 pm, no blogue Mundomac*) são representativos dessa constatação, ao dizer que não tem "dúvidas que a publicação dos nossos trabalhos tem trazido mais valias...".

Houve reflexões também que foram buscar elementos das rotinas de trabalho na escola, onde encontraram algumas associações com o que estavam estudando a partir da possibilidade de manusear, experimentar, comentar, criticar, como a destacada abaixo.

"Assunto: TFC
De facto, o que tenho achado bastante interessante é que esta teoria pretende combater a "preguiça cerebral" a que fomos habituados durante a nossa escolaridade, pois nunca fomos habituados a questionar e limitámo-nos sempre ao que era dito sem adaptar a novas situações ou novos conhecimentos. Pois o conhecimento é uma rede que se vai formando no nosso cérebro devido às várias interligações. Se tivermos conscientes dessa interligação estaremos mais receptivos a novos conhecimentos. Portanto, quanto mais cedo formos instruídos com esta teoria, maior será a sua eficácia. ... Bom trabalho para todos vós! (A7 em 2006/10/09 21H37m, em DMME)"

Com relação ao que as disciplinas desencadearam nos alunos, percebeu-se que os ajudou a questionarem-se, implicou também no desenvolvimento de competências para dar respostas às actividades de pensar, ler, investigar, bem a contento do que se espera ver desenvolvido nas interacções em uma comunidade de aprendizagem para contribuir com as discussões e a construção de conhecimento. Repercutiu também em torno de suas formações e profissões. Percebeu-se no interior de algumas situações ocasionais a desconstrução de posições que possuíam de suas rotinas.

Partilharam, assim, olhares sobre experiências tomadas agora para reflexão a partir de novos percepções proporcionados pelas discussões que mantidas. O aluno A10 (*em February 22, 2007 @ 12:44 am*), ao relatar seu retorno a uma escola em que leccionou e participou da implementação do projecto Nónio Século XXI, pretendendo visualizar os benefícios, repercussões, rentabilidade na

aprendizagem pelo projecto e de outros implantados posteriormente, avaliou o que apurou em termos de metodologia adoptada pelos professores (que parecem não saber o que fazer com o computador) como insuficientes, por não optimizarem a aprendizagem. Por fim, conclui que resultados como estes se dão porque pedagogia e tecnologia não foram accionadas para o mesmo fim, uma aprendizagem significativa, e que estas devem andar de “mãos dadas”.

Sob a mesma perspectiva, outro aluno considerou que a partir de agora ao procurar estratégias mais significativas para a aprendizagem, vai se dar conta da plasticidade e flexibilidade de aplicação e da complexidade de conceitos a ser explorados nos processos educativos.

É uma perspectiva com que vários alunos concordam, anunciam e utilizam para as suas reflexões. Nesta direcção, avaliam os processos de ensino-aprendizagem trabalhados numa forma simplista, objectiva e distanciada da realidade, inclusive os vivenciados por eles mesmos, seja em acções de formação ou na experiência da prática supervisionada, como o relato destaca a seguir.

Subject: Re: domínios de conhecimento e casos

... Aquando da minha prática pedagógica supervisionada, leia-se o ano passado, todos os professores e orientadores que comigo trabalhavam deixaram-nos repetir o erro do método de aprendizagem do qual em parte fomos vítimas e... após termos constatado em contexto concreto de sala de aula e reflectido sobre as desvantagens e consequências negativas para os alunos do mesmo tipo de aprendizagem... batalharam connosco por um ensino menos abstracto, mais ligado à realidade, com diferentes e mais variadas perspectivas e abordagens para assim podermos chegar melhor aos nossos alunos e no contexto específico da nossa escola, combater o insucesso e o abandono escolares. Foi difícil... tínhamos muitos vícios! Tivemos de alargar horizontes e o certo... é k no final do ano ao trabalharmos por competências, abordando conceitos e conhecimentos sob os mais diversos prismas e sempre enriquecidos pelas opiniões e comentários de alunos de uma turma considerada em particular "muito mazinha", julgo que conseguimos, embora ainda ignorando a TFC, desenvolver e aplicar algumas das estratégias e potencialidades desta mesma teoria, o que se aliando a um trabalho que designamos por competências deu, na nossa perspectiva, um grande resultado!

Desculpem o desabafo de um recém-formado docente, cheio de esperanças e mts dúvidas, mas que acima de tudo quer enriquecer com este trabalhamos que todos estamos a desenvolver em conjunto! (E10 em Wed Oct 11 2006 22:07, em DMME)

Nesta mesma direcção, o autor abaixo refere-se a percepção que vai sendo desenvolvida pelos alunos em torno dos processos, do que é necessário por em prática, accionar para atender aos objectivos da comunidade onde se está situado.

“Entretanto, a principal expectativa ocorre em torno da percepção, por parte dos alunos, da importância da atuação individual em um ambiente mediado por NTIC, na formação de uma inteligência coletiva e direcionada por objetivos, além do desenvolvimento de habilidades na construção do conhecimento que lhes é necessário de forma contínua e integrada, por diversos meios, reconstruindo os saberes permanentemente, adquirindo e usando de uma autonomia que lhe permita a independência de uma relação vertical unívoca professor-aluno”. (Pastre de Oliveira, p. 8)

A partir destes aspectos apresentados até o momento, acredita-se que são os elementos que comprovam ser a experiência em estudo uma oportunidade onde os alunos se apropriaram do conjunto de competências necessárias para utilizar as ferramentas tecnológicas e interagir no novo contexto de ensino, no qual estão empregados.

c.4) Mensagens do professor que representavam ou reflectiam acções de organização das actividades e esclarecimentos de ideias

Quando se fala de mudanças, de novos contextos de ensino, de novos cenários de aprendizagem, de novas tecnologias e de um conjunto de novos aspectos que incidem no cenário

educacional, não há como não recair na velha questão de que todo esse manancial de novas mudanças passem com a velha apregoada docência. Um novo cenário educativo movido por novas perspectivas exigem uma nova docência, põe novas questões e novos desafios que vem questionar o papel do professor que ainda controla o que se passa na sua esfera particular, na sua sala.

A imagem de professor que se quer ver reforçada deve ser a de “empenhado, informado e seguro dos objectivos que pretende atingir e das competências que pretende ver desenvolvidas” (A5 em February 21, 2007 @ 11:09 pm), um “palheiro”, alguém que está a mexer um pouco na educação, o mediador das situações didáticas, facilitador dos processos educativos. Assim, como o aluno, deve ter força de vontade diante dos processos de ensino e de aprendizagem.

O professor, na opinião dos alunos de MME, assume um papel extremamente importante na utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, devendo saber desenvolver actividades e escolher as estratégias mais adequadas a cada situação, aproveitar a motivação que a utilização das novas tecnologias desenvolve nos alunos para que os alunos possam ser cada vez mais autónomos na construção e enriquecimento do seu próprio conhecimento.

Portanto, quando se volta para as posturas que se queria ver observadas nos professores do mestrado, P1e P2, tem-se em mente as mesmas posturas que não devem faltar em qualquer relação comunicativa: cordialidade, respeito, cooperação, clareza na linguagem e comunicação, ética em relação ao trabalho alheio, etc.

Os professores de DMME e MAC assumiram sempre uma postura muito profissional, equilibrada com elevados traços de sensibilidade, humor e maleabilidade para gerir os processos e todas as situações descritas e registadas no espaços de comunicação das disciplinas tomadas para análise, como pode ser observado nesta mensagem e em muitas presentes nas transcrições das comunicações em anexo (Anexos 8 e 9):

“Assunto: Re: domínios de conhecimento e casos
Olá, boa noite! Em primeiro lugar, este é o local e o tempo indicado para colocar este tipo de dúvidas. Sem dúvidas é raro haver aprendizagens. Em segundo lugar, damos sempre algum tempo e espaço para que estas dinâmicas colaborativas possam surgir. E isto porque, se reflectirem nestas questões das comunidades de aprendizagem, as dúvidas muitas vezes são comuns a vários elementos e quando respondemos, com algum intervalo, podemos estar a “falar” para mais pessoas. Por outro lado, um aluno pode responder de uma forma totalmente correcta às dúvidas de outros colegas e, desse modo, todos aprendem e a nós apenas nos resta dar-vos os parabéns :) (P2 em 2006/10/10 01H08m, em DMME)”

Também pode se observar a postura de hospitalidade na mensagem abaixo, assim como há outras do mesmo género:

“A24, tenho a certeza que, no final da disciplina, verás que não estiveste a falar para o infinito. Este grupo sabe receber e integrar muito bem os novos alunos! Bem-vinda 😊”
(Comment by P2 — February 21, 2007 @ 11:34 pm, no Blog MundoMac)

Principalmente, em MAC, vamos encontrar uma presença de continuidade sistemática das ideias partilhadas e desenvolvidas por outros professores de outras disciplinas do mesmo mestrado, que inclusive em diversos momentos participam do blogue comentando alguns debates ou deixando convites para os eventos. Esta participação se deu de forma ética e responsável, sem prejuízo da disciplina, como se pode ver em algumas mensagens no quadro abaixo.

Comentários do Blogue Mundomac: “Gostei da imagem do ‘rolo do feno’ 😊” (Comment by Prof. X em February 21, 2007 @ 6:47 pm)

“[...] em Multimédia em Educação tiveram a ideia de aproveitar esse post para o lançamento de uma nova discussão (ou continuação de discussão) no blog de suporte à disciplina - o [...]” (Pingback by *Second Life - encontro no dia 22-02-2007 at na Praia* — February 22, 2007 @ 2:43 pm)

“Se os há, porque não? ‘ Uma excelente introdução para logo não faltarem ao encontro que vamos realizar no Second Life 😊 Continuação de boas discussões!” (Professor X — February 22, 2007 @ 3:43 pm, em MAC).

Os professores atentos às condições diferenciadas de participação e acompanhamento das actividades do mestrado pelos alunos, vão, inclusive, tecendo elogios às participações e as trocas colaborativas que aconteceram, como vê-se abaixo:

“Assunto: Re: Já repararam?!”

Bom dia a todos!

Antes de tudo, os nossos sinceros parabéns pelo empenho e pelas discussões que têm vindo a manter. Do nosso ponto de vista são muito enriquecedoras para todos (incluindo-nos nós no “todos”) e demonstram capacidade e vontade de aprender e questionar”. (P2 em 2006/10/11 10H41m, em DMME)

Os professores tiveram uma participação muito oportuna, uma vez que, se pronunciavam apenas para dirimirem dúvidas, anunciar as novas fases da disciplina, sugerir espaços onde os alunos poderiam encontrar parâmetros para avaliar a construção de seus projectos, tendo o cuidado de não guiar as discussões e de ver, espontaneamente, o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem crítica em torno de todo o processo, dos contextos de ensino, das teorias e das plataformas adoptadas.

Seu acompanhamento das discussões que vão sendo travadas nos fóruns da disciplina é cuidadoso e contínuo. Nesta fase, a presença do professor nos espaços de comunicação funciona como vector de diálogo e por isso, ele intervém, se preciso for, na intenção de auxiliar o encaminhamentos dos raciocínios que vão transparecendo nas discussões colectivas ou intra-grupos. Isto é claro na preocupação que demonstram na mensagem de alerta do dia 09 de Outubro, quanto à participação da maioria dos alunos que ainda não se deu, tendo como preocupação maior o cumprimento dos prazos e visibilidade do desenvolvimento das actividades através dos posts com dúvidas, questões e partilhas de análise:

“Olá, bom dia!

Depois de analisarmos as mensagens trocadas (e/ou não trocadas) nos vários fóruns, consideramos importante que incrementem a vossa participação. Estamos a ver muita gente (aparentemente) parada e essa postura não se coaduna com os prazos definidos e o que é exigido na disciplina.

Como é óbvio, estamos disponíveis para responder às vossas dúvidas. O problema é exactamente esse: não têm aparecido dúvidas, nem mesmo interações, em alguns dos grupos.

Votos de bom trabalho para todos,” P2 e P1.

O professor deve garantir o cumprimento dos objectivos do curso, a actualização dos conteúdos, a colocação de vários marcos pedagógicos intermédios e avaliações intermédias e finais. E sua intervenção deve ocorrer de forma bem planeada e muito sensata de modo a não interferir nem direccionar demasiadamente as discussões que aí vão ter. Em concordância com esse pensamento, diz o professor P2 na entrevista no trecho destacado a seguir:

“...Nós acompanhamos com muita regularidade a participação das pessoas nessas ferramentas, mas acaba por ser um dilema quando é que nós vamos participar. Pois quando não temos essa percepção e quando nós participamos, acabamos por guiar a discussão em determinado sentido. Por vezes, não queremos. Por vezes queremos que seja a própria comunidade a descobrir o sentido da discussão. E quando nós participamos por muito que queiramos ou que não queiramos, neste caso, acabamos

sempre por guiar a discussão num determinado sentido e as vezes, não queremos. E portanto, esperamos até ver se surge ou não as respostas e como é que a discussão em que sentido vai tomar a partir daí. Portanto, nesse sentido, acaba sendo uma posição cá bem drástica. Porque nós não queremos condicionar ok? Mas também temos que guiar minimamente as coisas, estruturar minimamente as coisas porque se não fica caótico.” (Entrevista P2)

O professor de ambientes *online*, numa perspectiva construtivista, deve participar nas discussões sem dominá-las, responder as questões dos alunos, cumprimentar os alunos pelo bom trabalho, observar quem participa ou não, oferecer feedback, manter as discussões focadas, provocar a discussão, intervir quando necessário, fazer resumos das discussões, organizar as opiniões geradas, gerar mais discussões, encerrar os grupos de discussões. É o que defende a perspectiva abaixo:

“... aqui o professor deixa de ser o depositário incontestado do saber para passar a ser quem menos sabe. Assim, o professor passa a ter de fazer não só um esforço permanente de aprendizagem, mas de aprendizagem com o aluno.” (Ponte, 1986, citado por Pais, p.29)

São precisamente participantes da comunidade que se instalou. Não assumem papel hierárquico, embora não percam a autoridade que lhes competem no papel de organizadores das disciplinas. A relação que estabeleceram com os alunos foi equilibrada, de modo que os alunos puderam negociar datas, temas de trabalho e objectivos, como aconteceu em relação a apresentação e organização da sessão presencial da disciplina MAC, que pode ser vista no abaixo.

“Caros professores e colegas,
Faço parte do grupo Madeira e, à semelhança de pelo menos 2 colegas minhas, não vou poder tb estar em Aveiro antes das 14:30. Dou aulas até às 13:30 e, como tal, ser-me-á impossível comparecer antes dessa hora. Estou aberta a sugestões, contudo interrogo-me cm poderemos resolver o problema se, de acordo com a minha percepção deste trabalho, o objectivo é criar 1 só apresentação oral de como foi desenvolvido todo este projecto por todos os grupos da disciplina de MAC. No entanto, e como não desejo prejudicar o trabalho dos restantes grupos... gostaria de saber algo em definitivo.
Obrigado e bom trabalho! 😊” (A16 em March 15, 2007 @ 11:26 am, em MAC)

Foi preocupação dos professores das duas disciplinas levar em consideração cada momento do desenvolvimento dos alunos nas disciplinas. Como DMME é a disciplina que serve como porta de entrada para o Mestrado e como se estruturou em um formato que para alguns era totalmente novo, foi necessário atentar para as dificuldades que poderiam apresentar. Como podemos destacar da fala de um dos professores pesquisados:

“A primeira disciplina que é Desenvolvimento de Matérias Multimédia para Educação, um pouco por ser a primeira, as actividades são muito mais alicerçadas no nosso apoio do que na disciplina Multimédia e Arquitecturas Cognitivas onde os alunos já têm alguma autonomia e algumas competências tecnológicas para trabalhar com as ferramentas. Nós costumamos discutir entre nós e a questão da overdose tecnológica. Era muito complicado para os alunos nós começarmos logo por uma série de ferramentas que implicam uma série de competências tecnológicas e que eles não dominam à partida. Para já não dizer que isso cumulativamente com o facto de ser um mestrado com um ritmo muito elevado de trabalho e em que são pedidas novas reflexões sobre uma série de questões novas iria trazer, se calhar, uma taxa de desistência e desmotivação muito alta. E por isso, na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia sempre que o objectivo é sempre um trabalho colaborativo, em grupo, para um determinado objectivo...” (Professor P2)

Observamos, assim, uma preocupação dos mesmos em fornecer aos alunos a necessária ambientação aos novos métodos, às novas tecnologias de ensino e aprendizagem, aos novos ambientes de aprendizagem. Mas investiga-se uma educação de adultos, portanto, a atenção que é devida ao desenvolvimento destes no cenário que se está analisando, deve ser compensado pela

mediação dos docentes das disciplinas e pelo apoio que recebem dos demais alunos ou dos membros do grupo a que pertencem.

Após esta ressalva quanto a importância do acompanhamento ao aluno no período de ambientação aos novos cenários educativos, cabe também frisar que o aluno/utilizador de um espaço multimédia em sua formação deve ter conhecimentos teóricos e práticos mínimos para levar um desenvolvimento com qualidade. Sobre isso, o professor P2, na sua entrevista, nos diz:

“Na verdade, são posturas diferentes entre uma disciplina e outra. A primeira disciplina que é Desenvolvimento de Matérias Multimédia para Educação, um pouco por ser a primeira, as actividades são muito mais alicerçadas no nosso apoio do que na disciplina Multimédia e Arquitecturas Cognitivas onde os alunos já têm alguma autonomia e algumas competências tecnológicas para trabalhar com as ferramentas. Não é por acaso que, se bem me recordo na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação, o que foi usado fundamentalmente foi o fórum e o *Didaktos Online*. Depois na disciplina Multimédia de Arquitecturas Cognitivas o BlackBoard praticamente não foi usado e nós recorremos a outras ferramentas com essa componente Web 2.0 e social. É... Por uma razão muito simples. Nós costumamos discutir entre nós e a questão da overdose tecnológica. Era muito complicado para os alunos nós começarmos logo por uma série de ferramentas que implicam uma série de competências tecnológicas e que eles não dominam à partida. Para já não dizer que isso cumulativamente com o facto de ser um mestrado com um ritmo muito elevado de trabalho e em que são pedidas novas reflexões sobre uma série de questões novas iria trazer, se calhar, uma taxa de desistência e desmotivação muito alta. E por isso, na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia sempre que o objectivo é sempre um trabalho colaborativo, em grupo, para um determinado objectivo... na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia, como é óbvio, seria desenvolver um conteúdo, um recurso multimédia, baseado na teoria da Flexibilidade Cognitiva no criar suporte. Ok? É... mas esse trabalho é feito em grupo, com muito mais é... seguimento da nossa parte, muito mais apoio da nossa parte. Quando, por exemplo na disciplina de MAC, o objectivo era então traçar o plano de desenvolvimento de interacção multimédia transversal a todos os ciclos, mas aí os alunos já chegam até nós com uma capacidade e uma autonomia muito maior e podem eles próprios ser eles próprios a traçar mais o rumo do trabalho por fazer do que propriamente na primeira disciplina.” (P2 em entrevista)

Alguém que não tenha conhecimento informático terá sérias dificuldades para acompanhar as actividades que apelam o tempo inteiro para o uso de ferramentas e competências informáticas. E como o professor P2 afirma também na entrevista, este aluno corre o risco de ao tentar adquirir primeiro as competências que deveria ter para cursar um mestrado dessa natureza, atrasa-se em relação aos demais e demonstrará sempre dificuldades em acompanhar o ritmo dos demais alunos e em actualizar-se nas discussões promovidas ao longo do curso.

“Portanto, é complicado os alunos com uma sessão presencial apenas e depois com uma discussão a distância, é muito complicado por vezes os alunos perceberem o alcance da teoria, e perceber exactamente o que se pretende com casos, mini-casos, temas e discussões importantes e sequências etc., etc. Essa opacidade semântica da teoria muitas vezes é um obstáculo que numa fase inicial para os alunos terem uma percepção clara do que é pedido e do que é podem fazer. É evidente que isso consegue-se ultrapassar fundamentalmente na altura do relatório de progresso. Na altura do relatório de progresso, nós conseguimos identificar com alguma clareza quais são as dúvidas que permanecem e quais são as concepções erróneas que permanecem e de alguma forma, conseguimos contorná-los e conseguimos por os alunos no trilho que, do ponto de vista da compreensão da teoria, é correcto”. (P2 em entrevista)

É assim que a preocupação do tutor com a presença efectiva do aluno se manifesta. Ele deve acompanhar o registo da participação do aluno durante toda a disciplina, seja nos fóruns, nos projectos, nos relatórios, na apresentação. Nesta direcção, os docentes desenvolveram uma relação afectivo-emocional, na relação com os alunos que não afectou os momentos de negociação e renegociações que surgiram, como a definição de prazos para a entrega de actividades em momentos em que a grande parte dos alunos, lotados em escolas, estavam com grande volumes de trabalho e intensas actividades nas escolas advindos de datas comemorativas em períodos, como o Natal e a Páscoa.

O professor encontra-se numa posição radicalmente nova: já não se assume como uma fonte infalível de saber, ao invés, torna aberto o sistema de ensino-aprendizagem dando oportunidade aos alunos de observarem o professor no papel de aprendiz e ao mesmo tempo aprenderem com ele. (cf. Pais, 1999) É o mesmo professor que hoje faz uso das diferentes e novas linguagens como formas de promover a aprendizagem dos alunos, assim como lhes permite constatar essa mesma potencialidade na tecnologia em exploração.

Desenvolveram, assim, o papel de conversar com o aluno, auxiliando-o e guiando-o na construção das suas estruturas de conhecimento. Conscientes das vantagens e potencialidades pedagógicas de uma tal postura, foi essa a linha que os professores alunos seguiram no desenvolvimento de suas actividades.

Por fim, considera-se que estes profissionais aproveitaram as funcionalidades de que dispunham para a partilha de ideias, experiências e materiais, para trocar e projectar junto com os outros intervenientes, utilizando para isso, diferentes canais, códigos e linguagens, além da capacidade de tomar decisões, mediar conflitos, mediar processos.

Os alunos não são passivos, o que ficou muito evidente na análise sobre os espaços de comunicação e nas respostas aos questionários. Eles foram introduzidos numa nova lógica de acção, numa participação activa, crítica e reflexiva, desde a primeira disciplina, também em estudo em ambientes virtual. E na posição de utilizadores das auto-estradas de informação, são obrigados a reajustar os novos saberes, tornando-se, assim, cada vez mais fonte de mudança, trazendo para as experiências educativas e formativas saberes que adquiriram fora e dentro destas (cf. Lopes & Pinto, 1999, p.61, citado por Pacheco, 2001).

E nestas profundas modificações, observa-se que o saber passou das mãos do professor para um cenário onde todos têm a vez e a voz. O aluno tanto ganha quando individualmente comunica no fórum geral e reflecte sobre as leituras feitas em torno das bibliografias fundamentais, complementares, suplementares para compreensão das actividades quanto quando participa nas discussões ou em grupo, na realização das actividades que se deram em mais de 75% do desenvolvimento da disciplina.

Um dos consensos entre os alunos se deu em torno do conhecimento que não é mais visto como um simples objecto de transferência, de transmissão para solucionar os problemas propostos. Em substituição, enveredou-se pela busca e estudo de acções que permitissem obter os resultados esperados, numa escala de trabalho colaborativo, onde as decisões foram tomadas no colectivo e acabaram por ser o produto das percepções, valores e sentimentos somados. Compreendeu-se a noção de significado que o processo desencadeava, mais o que elas poderiam proporcionar a nível de melhorias nos aprendizados nas experiências educativas, a nível escolar ou não.

Os alunos do mestrado formaram um grupo com particularidades que se aproximaram via interesses, ideias ou realidades profissionais, dentro de um cenário que lhes permitiu encontrar pontes entre suas necessidades individuais (identificadas acima nas perspectivas anunciadas nas motivações que os levaram a iniciar esta formação), fazer uso de seus conhecimentos prévios e de seus estilos de aprendizagem, por ser um cenário muito flexível. Constituíram um grupo motivado para aprendizagem e exploração de novas tecnologias educativas.

“As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. (...) Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus

pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se” (Alarcão, 2001, p.20)

Destaca-se as percepções do contributo da formação durante o desenvolvimento das disciplinas DMME e MAC que foram intuídas da análise:

- Necessidade de auxiliar os colegas durante a caminhada empreendida nas disciplinas;
- Necessidade de partilhar links, ideias, textos, angústias com relação ao processo de aquisição de novas ideias, de soluções quanto ao uso dos espaços, ferramentas tecnológicas.
- Necessidade de discutir as teorias subjacentes às disciplinas;
- De substituir a “preguiça cerebral” a que fomos submetidos durante a formação escolar anteriores por pensamentos complexos e mais ricos de significados, desenvolvidas a partir da consciência do conhecimento em rede e suas interligações;
- Autonomia do aluno em desenvolver seu próprio percurso de aprendizagem

E para concluir a análise dos espaços de comunicação, realça-se que os momentos de discussão, ora nos fóruns electrónicos ou no blogue da disciplina MAC constituíram-se em momentos de ricas partilhas e de impressões registadas e que geraram ricas discussões. Estes espaços foram essenciais para os debates para o registo de entendimentos, de dúvidas, assim como serviram de cenários centrais para a implementação dos projectos das disciplinas. Serviram ainda para a emergência de matérias e questões que permitiu aos alunos bastante reflexões e capacidade de análise realizadas – variada para cada pessoa – muitas, inclusive, desenvolvidas de forma autónoma, conforme foi percebido e analisado acima e que se concluirá agora com as últimas perspectivas colhidas no questionário.

4.6 Impactes geradores de novas percepções da prática profissional, novas posturas adoptadas e atribuição de significados: a aplicabilidade prática das dinâmicas de ensino e aprendizagem do mestrado para a vida profissional dos alunos

“Nenhum aperfeiçoamento da humanidade é possível sem que haja uma grande mudança na sua maneira de pensar” (Samael Aun Weor)

Como nos diz Barth (1996) no capítulo da Introdução da sua obra *O Saber em Construção: para uma pedagogia da compreensão*, esta autora lança uma reflexão que cabe nesta análise, exactamente no seu ponto fulcral. O pensamento é o seguinte: “O desafio mais importante dos professores e formadores é sem dúvida conseguir suscitar uma mudança conceptual na sua relação com o saber e a sua elaboração” (p.13). Defende ainda que são as concepções que se traz das experiências no corpo de saberes que ditam e influenciam a nossa prática pedagógica.

A mesma autora acredita que o sujeito se elabora durante as suas experiências como educandos. Daí o motivo do interesse dessa investigação em empreender uma pesquisa sobre as mudanças conceptuais que podem ter ocorrido no decorrer da experiência em análise e ao término

do primeiro ano curricular do mestrado. Certas formas de aprender podem ser explicadas e postas em evidências. É possível que esta modalidade de ensino posta em prática pelo MMEd na edição de 2006/2007 ofereceu condições dos alunos adquirirem novas concepções sobre sua prática profissional?

O curso contribuiu para atribuição de novas competências profissionais, o desenvolvimento da capacidade para manipular os novos materiais e recursos tecnológicos enquanto ferramentas de aprendizagem e como forma de ajudar os alunos a desenvolverem a sua autonomia? Quanto às novas percepções da prática profissional docente face às novas tecnologias, demonstraram uma maior tomada de consciência da importância, utilidade e potencialidades que essas tecnologias podem trazer ao processo de ensino e de aprendizagem?

Acredita-se que para chegar a essas respostas deveria ser dado ao aluno questões que respondessem e o fizessem pensar sobre o assunto. Também seria necessário que os alunos do MME dessem o indicativo de quais ferramentas ou processos os ajudaram neste mecanismo de alargamento da percepção da sua prática profissional.

Para chegar a essa conclusão, foi necessário percorrer um caminho descritivo-analítico que obrigou a descrever as disciplinas em análises desenvolvidas nas “salas de aulas” virtuais, as formas como elas ocorreram, o que se esperava de cada integrante da comunidade que se constituiu, as ferramentas utilizadas na comunicação, as propostas e actividades de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos, suas percepções em torno desses elementos, como: a concepção de docência implícita na formação, as metodologias utilizadas, os mecanismos de avaliação e a abordagem de aprendizagem que baseava todos esses aspectos.

Pretendia-se, a partir desse processo analítico, obter indícios de uma verdadeira transformação conceptual, de uma nova compreensão daquilo que os alunos realizaram enquanto aprendiam e partilhavam. Assim, toda a trajectória percorrida e desencadeada pelo estudo leva a última e principal questão a ser analisada.

4.6.1 O contributo de MME para os alunos reflectidos em novos significados para a prática docente

No tópico anterior, identificou-se vários registos de mensagens ora no fórum electrónico de DMME, ora nos comentários publicados no blogue Mundomac em que fazem alusão ao curso, que perspectivas em relação às TIC possuíam antes de entrarem no curso e as mudanças processadas. Foram vários os indícios e vestígios deixados pelos alunos que demonstram que algo aconteceu nesta experiência, que muitas coisas foram movimentadas e modificadas. Tomando emprestado um termo encontrado em uma discussão no blogue Mundomac, o “mestrado mexeu” e mais que uma “palha na educação”.

Este quesito trata especificamente sobre a aquisição de novos significados sobre a profissionalidade docente para as práticas educativas dos alunos do mestrado e desenvolvidos no âmbito da formação proporcionada pelo MMEd. O interesse deste estudo foi sempre o de averiguar a possibilidade dos alunos do Mestrado em Multimédia em Educação terem encontrado nas actividades desenvolvidas na edição 2006/2007 um fértil terreno para análise de suas realidades, de práticas de

ensino, de gestão de novas atitudes e percepções da prática profissional. Por isso, esta foi uma questão lançada num formato aberto no questionário e obteve-se as respostas que se seguem.

Quadro 16 – Identificação das novas percepções na prática profissional

Alunos	Respostas
A1	“Embora não aplicável à minha situação verifico que a formação recebida contribuiu para a aprendizagem de novas ferramentas e estratégias que possibilitarão benefícios no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, actuar como factor motivacional para alunos e professores, facilitando a transposição de dificuldade e optimizando aprendizagens”.
A2	Não sou professora, por isso não se aplica a pergunta.
A3	O reforço da ideia de que o professor é um mediador e de que a variedade de perspectivas enriquece a dinâmica de ensino-aprendizagem
A4	Novo paradigma Professor/Aluno. O aluno busca o saber, o professor conduz. Ambos aprendem.
A5	Apenas um maior incentivo ao trabalho colaborativo.
A6	Sobretudo a abertura de mentalidade, o pensar num ensino construtivista como uma realidade possível e praticável, e o espírito do trabalho colaborativo.
A8	A aprendizagem ao longo da vida, a necessidade de inovar e experimentar, a vontade de partilhar com os alunos o gosto pelo aprender.
A9	A criação de um <i>Blogue</i> para cada um dos cursos que acompanhei/acompanho e o desenvolvimento de um projecto de e-portefólio
A12	Poder utilizar as potencialidades da Internet na abordagem de conteúdos da disciplina que lecciono, o que promove uma maior relação pedagógica entre professor e alunos. O professor agora é visto como um moderador no processo de ensino-aprendizagem.
A14	Bom, penso que aprofundei e obtive mais certezas em vários conceitos que conhecia e sobre os quais também assentou a minha formação académica ou mesmo pessoal. Por exemplo, o significado de partir do complexo para exemplos práticos (TFC). Tal como tinha a perspectiva de aprendizagem pela descoberta para atingir um determinado fim. Ou seja, fazer com que não se conheça apenas o fim desejado mas o seu contexto e todo o resto associado a esse fim. A interacção dos utilizadores em comunidades ou não para a criação/discussão de conhecimento/contéúdos. O potencial é enorme. Mais e mais ferramentas de comunicação em Educação. Não esquecendo que essas ferramentas mudam com os tempos ao sabor da Web. A afirmação da partilha e colaboração <i>online</i> a um nível global e de multi-formatos digitais.
A16	Um suporte teórico para a prática que tenho vindo a desenvolver nos últimos anos, e por isso um sentimento de satisfação profissional e pessoal acrescido.
A18	O que mais retive do MME foi a possibilidades de transformar as aprendizagens em algo mais motivantes para os alunos, através de ferramentas que se coadunem com a vida dos estudantes actuais, muitos dos quais pertencentes à denominada Geração Net. Além disso, considero que este MME me permitiu compreender que o professor pode desempenhar o simplesmente papel de tutor, e não de centralizador. A tutoria permite que os alunos se tornem responsáveis pela sua própria actividade, o que por si só os motiva muito mais.
A19	A nova postura do docente como moderador, o papel estudante-participante, o trabalho colaborativo e as comunidades de aprendizagem

Fonte: Dados obtidos no questionário

Das respostas recolhidas, não será feito uso de uma para análise. Como se pode observar na citação de A2, este aluno considera que por não estar a desenvolver actividade docente no período do preenchimento do questionário, não pode referir os contributos do mestrado para a área educacional. As demais respostas oferecem um rico conteúdo para análise. Percebe-se a colocação dos alunos diante da questão e a reflexão que chegaram para dizer o que levaram do mestrado em termos de aquisição de aprendizado e do que isso representou em termos de base profissional docente.

No argumento “contribuiu para a aprendizagem de novas ferramentas e estratégias que possibilitarão benefícios no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, actuar como factor motivacional para alunos e professores, facilitando a transposição de dificuldade e optimizando aprendizagens”, observa-se que o aluno A1 não só atingiu os objectivos do mestrado (ver no topo deste capítulo os objectivos do mestrado), como informa em que aspectos este processo actuou no

sentido de associar os contributos de novas ferramentas tecnológicas aos benefícios da aprendizagem de alunos, de modo que a própria ferramenta absorve novas potencialidades para além dos usos que lhe são conferidos na sua fabricação, como “factor motivacional”.

Um aspecto muito feliz que sobressai num outro argumento é a clareza que essa pessoa tem agora sobre a importância da variedade de perspectivas a ser desenvolvida na aprendizagem. Isso ficou muito patente nas discussões no fórum de DMME quando os alunos implementavam seus conteúdos no *DidaktosOnline* a partir das noções e princípios da TFC. Argumentavam constantemente sobre a necessidade de ver esse aspecto respeitado nos planos de ensino, nos softwares produzidos e lançados por determinadas editoras.

Outros significados adquiridos ou realçados pelos alunos no âmbito do mestrado foi a perspectiva dos novos paradigmas que cercam ou servem a docência actual. E assim como alteram-se os papéis do professor, também altera-se a imagem do aluno. Na verdade, há tempos que se instalou uma defesa em torno da identificação, do reconhecimento de uma nova infância, das novas gerações (como a nova geração Net) e dos seus novos estilos de aprendizagem, que resultam também da adaptação aos novos tempos, às novas formas de inteligência, de interacção social, de comunicação, aos novos espaços de trabalho.

É interessante, por essas razões, verificar que o mestrado tem proporcionado o ampliar, o redimensionar ou a criação destas novas percepções em tornos dos velhos e novos paradigmas ligados ao ensino, à escola, à docência e ao aluno, principalmente quando as respostas fazem alusão a uma relação alicerçada na crença onde todos os sujeitos da relação educativa tornam-se aprendentes, seja os que estão nesta relação em “busca de saber” ou para “conduzir” (A4). Para A18, representou “as possibilidades de transformar as aprendizagens em algo mais motivante para os alunos, através de ferramentas que se coadunem com a vida dos estudantes actuais”.

O papel do docente é compreendido dentro de novas posturas, de novos papéis, num novo exercício profissional, como, por exemplo, o de mediador, o de tutor, embora essas não sejam as únicas posturas defendidas. A docência redimensionada através destas novas posturas pode ser um factor motivacional e de satisfação para este profissional (afastando-o do mal-estar da profissão que muitos enfrentam), quando o professor compreende e exerce o legítimo direito de criador de conteúdos e de situações didácticas estimulantes e estimuladoras de aprendizagem para os seus alunos, reconhecendo-se num processo não dirigido sempre pelas instâncias decisoras que estão acima de si, mas implementado através da sua criatividade.

Há também quem acredita que o mérito do mestrado na sua formação foi reforçar ou incentivar o trabalho colaborativo (A5). Embora, esta opinião não ofereça mais elementos de apoio do que verdadeiramente o mestrado representou para este aluno, realça um elemento que se destacou muito na natureza das relações tecidas principalmente nas disciplinas em análise, que foi o trabalho colaborativo. Os reflexos das trocas, das partilhas, das divisões de decisões no interior da comunidade de aprendizagem que se originou dali estão registados desde as primeiras mensagens no fórum de DMME e se expandem nos outros espaços de discussão da disciplina MAC. Para outros alunos, este aspecto não é um mero exercício de convivência, mas de verdadeira partilha em dimensão micro similar ou não ao que se processa a “um nível global e de multi-formatos digitais” (A14 no questionário).

Um outro aluno, A6, revela que para si representou sobretudo uma abertura de mentalidade. Deve-se considerar que cada nível de ensino tem por obrigação oferecer mais patamares de desenvolvimento em todas as ordens. Mas a universidade por si mesma é responsável por oferecer formação de qualidade às pessoas, formação que incentive a capacidade crítica para analisar a realidade e relacionar e accionar mecanismos de melhoramento deste espaço. Contudo, como este estudo foca aspectos ligados à educação, a abertura de mentalidade mencionada tem a ver com as rupturas feitas por este aluno e as novas aquisições em termos de novas teorias geradoras de novos conhecimentos que lhes permitem tecer novos olhares para a sua realidade, daí este aluno mencionar sua posição em relação ao ensino construtivista como “uma realidade possível e praticável” (A6).

As novas teorias estudadas assentam ou promovem uma dinâmica interna nos alunos de encontro com os conceitos que estes já possuíam advindos da formação académica ou pessoal e que faziam uso em suas realidades profissionais, sustentando-os ou promovendo pequenas rupturas ou completos redimensionamentos. No caso de A14, ele vê elementos ou conceitos da sua formação inicial aproveitados para a implementação e mesmo compreensão da TFC, assim como vai ampliando essas mesmas informações dando-lhes novas “roupagens” com as novas atribuições nas interações promovidas na dinâmica do processo vivido. Crê-se, na verdade, que os alunos tomaram contacto com as leituras destas teorias e observaram a clareza, a consistência, a “praticabilidade” das mesmas, como diz o aluno A6, em consonância com o paradigma actual e defendido por muitas instâncias, que é a “aprendizagem ao longo da vida” (*Lifelong Learning*).

O encorajador destas respostas é o espírito de abertura presente nas respostas e em conformidade com o que prescreve a UNESCO (2008) para a docência deste século e para a “aprendizagem ao longo da vida”. Só conscientes do seu papel numa sociedade cada vez mais complexa, é o que o professor é capaz de entender a necessidade de sempre “inovar e experimentar, a vontade de partilhar com os alunos o gosto pelo aprender” conforme afirma A8.

Como a própria UNESCO (2008) prescreve, professores e alunos devem ser cada vez mais utilizadores de tecnologias de comunicação e informação, de forma eficaz, em ambientes oportunos para aprender e comunicar. E para isso, como esta agência afirma, é fundamental que os professores e instituições educativas estejam preparados para proporcionar aos seus alunos estas oportunidades. Nesta direcção, um dos alunos, A9, afirma que um dos elementos significativos do seu aprendizado que ele leva desta formação, de modo muito significativo, foi a criação de um *Blogue* para os cursos que ele acompanhou e ainda acompanha, assim como um projecto de *e-portfólio*.

O aluno A14 realça que o maior aprendizado foi em torno das interações, sua e dos demais utilizadores dos espaços educativos do mestrado, que acabaram por formar as “comunidades de aprendizagens para a criação ou discussão de conhecimentos/conteúdos”, cujo potencial considera enorme. Outros elementos que se destacaram foram o contacto e a exploração de muitas ferramentas de comunicação possíveis de serem utilizadas em Educação, cuja experiência o tornou mais consciente da duração, da natureza provisória e da aplicabilidade destas tecnologias.

Crê-se que de posse dessas competências sobre como manusear, explorar as tecnologias para fins educativos, o professor terá mais condições de fazer as necessárias adaptações para implementá-la em suas rotinas de trabalho a partir de novas perspectivas desenvolvidas pela própria experiência na utilização destas ferramentas. Nessa direcção, A16 afirma que o mestrado

representou o cenário onde adquiriu o suporte teórico para a prática que tem vindo a desenvolver nos últimos anos. Crê-se que quando a formação emprega nas suas actividades, na sua organização curricular elementos que alcançam os alunos nas suas experiências profissionais, que estimulam essas ligações, estes conseguem obter o sentimento de satisfação profissional e pessoal acrescido, como aconteceu com este aluno.

Encontrou-se para esta questão afinação com as conclusões de Knowles (1980, p.44-45, citado por Gomes, 2003, p.276) sobre experiências de formação contínua à distância:

- “O adulto acumula experiência as quais podem constituir um recurso importante para aprendizagens posteriores;
- O interesse do adulto pela aprendizagem torna-se progressivamente orientado no sentido do desempenho dos seus papéis e responsabilidades sociais;

Na mesma direcção, Dias (2006), cruza o elemento *e-learning* e o seu potencial mutacional em torno das realidades e competências:

“O *e-learning* tem a ele associadas algumas mudanças no processo de ensino e de aprendizagem devido a factores que emergem do próprio ambiente de aprendizagem (*online*), como acontece, por exemplo, com a distribuição geográfica dos alunos e até com os conhecimentos tecnológicos que os participantes deverão ter. Isto terá, então, implicações a vários níveis, tais como (i) a forma como se deve entender o conceito de ‘turma’, (ii) a maneira como se devem apresentar e discutir os conteúdos, (iii) os métodos de avaliação a adoptar tendo em conta o contexto, etc. As alterações de que se fala levam a que haja modificações profundas na forma como se perspectiva o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação e estes condicionamentos resultam, por vezes, no facto de alguns docentes e instituições se desmotivarem de optar por uma das diversas vertentes de *e-learning*”.

As modificações profundas, reflectidas nos novos olhares sobre as relações educativas, nas novas posições sobre o processo educativo, nos novos significados em torno das práticas, são elementos que os alunos vêm revelando directamente nesta investigação ou indirectamente quando participavam activamente do curso e de suas actividades. Percebe-se nos relatos e relações que os alunos do MME estabeleceram entre a teoria e a prática e o que isso representou para o aprofundamento do saber, na medida em que isso lhes possibilita a identificação de elementos considerados necessários para a compreensão de uma realidade e de uma cultura que configura parte dessa realidade.

Crê-se, assim, que este espaço de formação renovada, sustentado por novas práticas docentes, novas metodologias de ensino e de aprendizagem, novas posturas, novas abordagens pedagógicas, trouxe os alunos para o “centro da experiência, para o interior das muitas dinâmicas e possibilitou um processo de (re) construção de si próprio e do seu saber, saber que partilha com os outros na construção e na utilização” (Alarcão, 2001, p.13). Tal constatação induz o que afirma o resultado de diversos estudos da sociologia do currículo, que têm demonstrado que os estudantes não são passivos receptores de conteúdos, atitudes, costumes, hábitos (cf. Moreira, 1992, p.38).

Alinha-se com Pacheco (2001, p.72) que o professor “é um sujeito processador activo do próprio projecto, que o reinterpreta em função dos seus próprios parâmetros de pensamento e toma, então, decisões relevantes para a execução do seu trabalho”. É do fruto destas reinterpretações, destas reflexões que observou-se o surgir de novas posições, sustentadas nos novos paradigmas, que se distancia do sujeito cartesiano e se move na direcção de um sujeito envolto num contexto

tecido de múltiplas linhas, fluxos, intensidades, energias, conexões, combinações, conforme defende Nietzsche (citado por Pacheco, 2001).

Conforme defende Blumer (1996, citado por Ponte, 2001, p.91), “as redes não são mais do que estruturas que viabilizam a interacção e desse modo, a construção de significados pelos seres humanos.” E sabe-se que os utilizadores das actuais tecnologias (e portanto, os participantes e a pesquisadora incluem-se aqui) não são mero usuários destes instrumentos de informação e comunicação. Na frente do ecrã, situam-se actores sociais que pertencem a um ou mais grupos e que firmam convicções políticas, culturais e profissionais (ainda cf. Ponte, 2001, p.93), em busca de ultrapassar dificuldades pessoais ou colectivas.

Sabe-se que, para um formando adulto, a aquisição de saberes deve corresponder a uma necessidade ou a um centro de interesse; que a experiência diferenciada dos formandos é um factor de aprendizagem, na medida em que a troca de experiências pode gerar novos conhecimentos; que os formandos aprendem melhor quando organizam a sua aprendizagem à volta de uma tarefa, problema ou projecto.

Como foi dito no início deste capítulo no tópico pertinente aos princípios pedagógicos subjacentes à componente a distância do curso em formato b-learning, na perspectiva construtivista, o aluno é tratado como um sujeito activo diante do seu percurso de aprendizagem. Nesta direcção, o sujeito diante dos saberes a que se vê confrontado, passa por um processo de reestruturação dos seus saberes diante destes novos saberes.

“Neste processo, que o ser humano selecciona e transforma o saber ao formular hipóteses e ao tomar decisões de acordo com as estruturas cognitivas prévias, ou seja, são estas que dão significado e ajudam a reorganizar novas experiências, para que o indivíduo possa desenvolver estruturas cognitivas mais complexas (Michelsen, 2003).

O resultado gira em torno de novas leituras de sua realidade, assim como a apreensão de novas realidades, novos cenários, novos ambientes educativos. O estudante reelabora “... pensamentos, sentimentos e acções no processo de construção do significado pessoal de uma experiência que permite dar significado a novas experiências...” (Dias, 2006, p.3).

Sobre se estes elementos são reais elementos de modificação dos alunos em torno de suas práticas profissionais, o professor P2, menciona em sua entrevista diversos elementos que ele julga serem provas de que “algo foi mexido”, realça o entusiasmo dos alunos, mas ressalva que estes só se confirmarão com o tempo e com a sustentação das teorias e práticas aprendidas no interior do mestrado. Considera que os conhecimentos produzidos pelos alunos do MME ainda não é um produto acabado, foi construído num contexto de trocas, mas permitiu o estabelecimento de novas relações ou conhecimentos que, de momento, ainda são temporárias.

Por isso, conclui-se que as respostas dos alunos são todas percepções favoráveis do mesmo fenómeno, cujo valor e significado tem semelhanças, porém significados particulares para cada um, ligados ou no ao seu exercício profissional, mas com ligação imediata à experiência vivida.

4.6.2 O papel da investigadora também participante na experiência em estudo

A investigadora é, seguindo uma estatística disponível no Guia da Pós-Graduação da UA (2006), um dos 451 alunos estrangeiros que estudam nesta universidade e um dos 8000 que fazem

ensino a distância através da modalidade oferecida pelo mestrado em estudo. É brasileira, tendo como formação inicial a Pedagogia e formação especializada em Coordenação Pedagógica, formações que obteve no Brasil.

Desenvolveu experiências na docência, pesquisa e extensão no ensino superior no mesmo curso da formação inicial e na mesma instituição como professora substituta durante um ano e meio antes de iniciar o mestrado na Universidade de Aveiro. Anterior a esta experiência, desenvolveu o papel de coordenadora pedagógica de um programa federal para educação de jovens e adultos e por causa dessa experiência, lhe foi dada novamente o mesmo cargo em outro programa ao final do primeiro ano de actividades na IES em que trabalhava.

Cita este breve resumo das suas experiências para mostrar que as mesmas não deram competências para o uso aprofundado das TIC. O máximo que possuía eram competências mínimas como pesquisar na Internet, elaborar documentos em formato Word, Excel e PowerPoint e utilizar ferramentas de comunicação síncrona, como Skype e o Messenger, embora já fizesse uso de ferramentas da web social sem ter noção das suas múltiplas funcionalidades, como o orkut, uma espécie de plataforma social, com características de fotoblog e weblog.

Estas competências lhe valeram para a edição dos muitos conteúdos a serem construídos no desenvolvimento das disciplinas, mas a participação nos espaços de comunicação deixou-se a dever nos momentos iniciais, pois a aluna/investigadora sentia-se extremamente intimidada pelo novo formato da experiência de ensino que estava iniciando e trazia enraizada uma postura quase passiva das experiências tradicionais de ensino que antecederam a esta.

A instantaneidade das informações postadas, a rapidez dos comentários dos colegas não eram factores que estimulavam a participar. Qualquer comentário emitido parecia deslocado ou pouco contribuía para o debate em vigor.

Não percebia que sem a sua participação, sem a publicação dos seus comentários, os professores não tomariam consciência das suas dificuldades nem limitações de desempenho e portanto, não poderiam oferecer auxílio. Por pouco, não desistiu no mestrado naquela fase.

Quando se passou para o segundo ambiente de trabalho, o DOL, ainda na disciplina DMME, o caos se instalou novamente. Envoltos com as leituras e a tentativa de compreender uma teoria nova, como era a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, embora esta assentasse em referentes teóricos já conhecidos na prática docente na IES em que trabalhou, era muito custoso transplantar os parcos e pouco aprofundados conhecimentos para o novo cenário.

Por fim, começou a sair da letargia e paralisia em que se encontrava e começou a trabalhar nas actividades da disciplina inicial para compensar o tempo perdido. A actuação não melhorou muito nesta primeira disciplina, mas veio a melhorar progressivamente nas posteriores.

As mudanças se deram quando a investigadora passou a buscar outros referenciais que não apenas os disponibilizados na disciplina, impressos e electrónicos. Foi então que percebeu a importância de comentar, de partilhar as ideias nos fóruns de comunicação, de se antecipar na organização das actividades e nas leituras, de recorrer a leituras adicionais, buscadas até em livrarias de outras cidades portuguesas.

Ao fim da terceira disciplina do curso, já sentia-se mais segura nos comentários. Tinha percebido a flexibilidade dos espaços, a autonomia que era dada para fazer os percursos. Começava, assim, a romper com a noção de posições e relações hierárquicas que trouxera das formações que

tivera e na qual também fora o sujeito que ensinava. A própria comunicação nos fóruns já chamava a atenção. Não se atrevia a ser tão espontânea como via acontecer com os seus colegas. Mas já na última disciplina, bem mais ambientada com as ferramentas, com os cenários educativos, com as funções comunicativas e relacionais, pode fazer uso tanto da espontaneidade como da criatividade em todos os momentos deste período.

Além disso, começava a encontrar pontos de apoio entre a experiência como docente, leituras e percepções trazidas do Brasil e as actividades que passaram a assumir outra imagem, não mais tão assustadoras como se apresentavam no início do curso.

Por isso, na segunda disciplina em análise, MAC, não só já estava familiarizada com as formas de comunicação e com os cenários educativos utilizados, como adensou os conhecimentos desta área exactamente nesta disciplina. E com a experiência desenvolvida na terceira disciplina complementadas com os conhecimentos adquiridos em MAC, foi que teve início o delineamento deste estudo.

Ressalva que muito em sua pessoa se modificou, se não tudo, pelo menos em relação a esfera educativa. Teve seu olhar ampliado com relação a sala de aula, com os processos, estratégias, métodos de ensino-aprendizagem, com as tecnologias e as múltiplas funcionalidades e potencialidades educativas. Despiu-se do preconceito que possuía com relação a educação a distância. Esqueceu que estava no meio de uma experiência em formato b-learning e chegou a enveredar uma discussão sobre as vantagens e desvantagens desta modalidade de ensino! Hoje, é uma defensora tal como seus colegas desta modalidade, desde que a sua concepção e implantação cumpra certas condições que leve o aluno e a sua aprendizagem em consideração. A concepção de avaliação da sua formação e do que aprendeu continua em mutação principalmente depois de iniciada esta investigação.

Por fim, embora ainda não tenha exercitado o que aprendeu no mestrado num cenário educativo, tece planos de vê-los realizados na sua volta ao seu país de origem.

4.6.3 A perspectiva dos contributos do mestrado para a profissionalidade docente dos alunos a partir dos olhares dos professores de DMME e MAC e do coordenador do MME

Contudo, com se trata da questão principal e pela necessidade de encontrar evidências mais directas do que o mestrado representou para os alunos, principalmente no quesito da profissionalidade docente, buscou-se as respostas também no contributo dos professores e do coordenador do mestrado para a mesma discussão, uma vez que lhes foi perguntado em suas entrevistas.

Respondendo à questão da atribuição de novos significados pelos alunos do mestrado, na sua entrevista o professor P2 reflecte que de alguma forma isso ocorreu. Os elementos que identifica, então, para comprovar seu pensamento são as aprendizagens e discussões mantidas durante o mestrado. O professor destaca que o debate e exposição de novas ideias e as novas maneiras de fazer as actividades, desenvolver os projectos acabou por influenciar de uma forma ou de outra a postura perante a actividade profissional, quando esta não está condicionada.

Destaca também o facto da investigadora está dando continuidade aos estudos do mestrado e investigando sobre os contributos da prática profissional, de outros alunos também estarem a

desenvolver investigações em torno dos impactos das disciplinas em vários aspectos do processo educativo. Para ele, é um claro sinal de que os alunos começaram a reflectir sobre o que tinham aprendido, sobre como isso pode mudar as suas práticas e as práticas dos outros.

Mas o elemento ainda pouco visível, na sua opinião, foi o facto dos alunos começarem a utilizar trabalhos que desenvolveram com os colegas dos mestrados nos seus estudos, nas suas aulas e nas suas actividades profissionais. Ele acredita que há uma mudança de fundo nas práticas profissionais que acontece com a reflexão e que vai ter um aspecto de aplicação muito mais sustentável ao longo do tempo do que aquele entusiasmo de um trabalho que correu bem e que se vai aplicar junto dos alunos. Contudo, ele não tem como perceber se o entusiasmo é duradouro por não fazer o acompanhamento dos alunos após o curso nos seus cenários profissionais. Logo, não pode saber o que mudou aí.

Posiciona-se mais a favor de que a questão da reflexão pode ter feito com que as pessoas entendessem que há uma série de questões postas em causa na educação e que há novas abordagens para as situações profissionais. Isso que seria um impacto mais “interessante” e muito mais “duradouro”.

Mas destaca que há ex-alunos que continuam consigo desenvolvendo investigações e que, portanto, ele acompanha seus trabalhos e o que essas pessoas têm promovido nas suas escolas. Através desse contacto, as pessoas vão lhe dando pistas do que tem transportado do mestrado para suas práticas profissionais, como as discussões.

Com tudo, nota que o uso de conteúdos, abordados o mais próximo da realidade dos próprios alunos, utilizando ferramentas de partilha e de colaboração, fez uma grande diferença para as aprendizagens significativas dos alunos. É o que ele designa como mais visível, como um ganho profissional. O ganho profissional que decorreu do resultado dos “ganhos intelectuais” expresso em novos horizontes ou de uma abertura do espaço de discussão em que a própria pessoa participa.

Outro aspecto que ele destaca é com relação às fontes de conhecimento e que tem percebido que as pessoas que passam pelo mestrado acabam por ver que existem uma série de espaços de discussão sobre o próprio espaço de conhecimento, o que faz as pessoas construírem e colaborarem com as redes de colaboração e de partilha que se mantém. Um resultado positivo e animador para o qual ele chama a atenção é que há uma série de pessoas que estavam envolvidas na edição do ano passado no mestrado que mantém os *blogs*, visitados pelos colegas que deixam comentários. Trata-se de *blogs* que não falam apenas de questões privadas, falam de questões das aulas, dos conteúdos e etc.

O professor P1 na sua entrevista destaca que é complicado dizer sobre os contributos levando em consideração as alterações políticas que vem acontecendo relativamente ao estatuto dos professores no ensino superior, que provém os alunos do mestrado.

Da mesma forma que P2, acredita que as constatações dessas mudanças e de novos “arquivos cognitivos” construídos com novos significados sobre a profissionalidade docente pode se retirar da escrita dos alunos, do que é dito pessoalmente em conversas informais sobre o modo como agora encaram a sua profissão, que é diferente. Os alunos assumem, nestas conversas, que afinal é possível integrar as tecnologias em situação de ensino e aprendizagem, que tornaram-se menos resistentes e que tem se lançado em novos projectos, que já assumem diante do aluno o que não

sabem e que tem vindo a aprender com o próprio aluno e que os processos educativos realizados com as tecnologias trazem satisfação profissional.

Outra mudança que percebe se dá em torno do que os alunos têm implementado em seus espaços de trabalho, a ruptura com as rotinas do cumprimento do currículo estabelecido com o seguimento do manual escolar, na utilização das mesmas fichas etc. tomam consciência do quão é enriquecedora e enriquecida a prática com a utilização de recursos tecnológicos que motivam muito mais os alunos e que tornam a aprendizagem mais interessante.

São esses os pequenos elementos que lhe permite perceber que os alunos que cursam este mestrado vêem com uma luz diferente a sua profissionalidade, o que lhe dá uma satisfação muito grande.

Ressalva, porém, que embora o curso do mestrado ajuda a promover estas mudanças, não é um cenário onde isto ocorre de forma exclusiva. Anuncia que há outras iniciativas que estão a decorrer, que também ambicionam o mesmo e que, em alguns casos, conseguem também algum contributo para essa vertente, como os centros de formação, onde estão as competências do Nónio que, de algum modo também tentam enveredar por essa via nomeadamente através do Grupo de Acção CRIE Computadores, Redes e Internet nas Escolas do Ministério da Educação.

Mas reconhece que o curso de mestrado, pelo público de formandos que já passou e que ainda estão nele, de áreas geográficas tão dispersas, do norte a sul de Portugal, até Cabo Verde ou a região Autónoma da Madeira e até do Brasil, tem feito alguma diferença, que tem promovido mudanças, mesmo que sejam semelhantes ao impacto de uma gota de água num grande copo.

Reconhecem que são pequenas mudanças, mas também estão convencidos de que as ideias que conseguiram que as pessoas construíssem enquanto frequentavam o curso terão algum impacto do ponto de vista de disseminação, de reconstrução e de reelaboração da sua actividade futura. É nesse aspecto que percebe que não estão perdendo tempo, que não estão pura e simplesmente, como dizem cá em Portugal, enchendo livros. Acredita, assim que a sua actividade terá algum fruto.

Outro aspecto em que vê a maturação das ideias é quando os alunos reportam os assuntos, com inclusivamente escrevem, como explicitam as suas ideias nomeadamente no trabalho de tese e principalmente nas defesas das próprias teses. No caso da edição 2006/2007, que ainda não está concluída do ponto de vista das apresentações das teses, a única dimensão que tem alcançado se dá sob o ponto de vista dos alunos que tem sob sua orientação, o que lhe dá segurança de que na sua maioria, os desempenhos que se podem constatar são visíveis até na postura que têm para com o fenómeno de interacção das TIC. Ressalta que ele próprio vai adquirindo um pouco de experiência ao longo dessas próprias orientações.

Um último aspecto que destaca é o facto de ter orientandos implementando programas nas suas instituições de origem, que são uma inovação para a própria dimensão institucional e traduz-se numa tentativa de alterar o status quo dessa instituição. Ele acredita que isto pode ser identificado como uma grande evidência que as coisas estão a mudar, mesmo que devagarinho. Mas sempre trata-se de mudanças.

Quanto à perspectiva do coordenador do mestrado, ele assume que ainda não tem grande informação relativamente a este aspecto, embora relate que exista na Universidade de Aveiro, num departamento, um laboratório de avaliação da qualidade, que se destina exactamente procurar ver

quais são os impactos das formações pós-graduada deste departamento na continuidade da profissionalidade docente dos alunos que saem daqui já com seus mestrados concluídos.

Revela ainda que esse laboratório ainda não forneceu dados que possam ser considerados consistentes do ponto de vista de os assumir como dados fiáveis e que, portanto, permitiriam ter uma perspectiva mais clara da situação. Logo, não possuem esses dados do ponto de vista institucional. O que tem são meros indicadores do contributo, por exemplo, para as escolas ou para os agrupamentos quando alunos que não são da área docente após terem concluído o Mestrado em Multimédia em Educação assumem atribuições funcionais nestes espaços que, de certo modo, “bebem da formação”. Tem informação de que alunos da formação especializada que tiveram o mesmo tipo de desenlace profissional por essa via, tendo assumido funções de coordenadores de TIC e de escolas e agrupamentos, mas sobre a totalidade dos alunos, não tem informações.

Realça também que o curso e os professores tentam garantir do ponto de vista do acompanhamento, é que na sua estrutura, as coisas sejam conduzidas de um modo que seja minimamente faseado, organizado e no qual o acompanhamento dos tutores *online* seja sistemático, cordial ou que resolva problemas onde eles aparecerem, que não deixem a sensação que o aluno está sozinho no hiperespaço. Considera que é aí que se dá o enorme auto sucesso de disciplina em disciplina que se vem conseguido.

Ele afirma que as relações tecidas com os alunos de outras edições se mantêm e que os alunos continuam a contactá-los, mantendo a cordialidade. E que nestes contactos, reconhecem a abertura por parte da instituição para continuar este tipo de contacto.

Contudo, reafirma que não tem dados fidedignos que comprovem a mudança na qual acredita, mas que não tem hipótese de comprovar. Pensa, porém, que é óbvio que haja mudanças em função dos trabalhos desenvolvidos sobre situações reais em instituições onde esses alunos trabalhavam e desenvolveram seu projecto de avaliação, constituindo nomeadamente cursos *online*, desenvolveram plataformas *online* ou inclusivamente, criaram de raiz os mecanismos necessários para que a sua própria instituição enveredasse por curso a distância, utilizando inclusivamente, ferramentas da web 2.0

Assim como P2 vê que outro aspecto que comprova que a formação não foi em vã se dá pelo grau de continuidade, uma vez que alunos que concluíram o Mestrado em Multimédia já estão a fazer doutoramento. Logo, vê os impactos do ponto de vista profissional a nível institucional dos locais de trabalho ou pela via da investigação, numa tentativa de aprofundar mais o conhecimento na área. Para ele, são vertentes que oferecem pelo menos um indicador, embora não muito rigoroso de que esses desenlaces existem e, portanto, fazem uma avaliação muito positiva, pois acreditam que “algo está a mexer”.

Após esses contributos dos dois professores e da perspectiva do professor, percebe-se que aquilo que os professores não tiveram condição de saber, que era a modificação a nível institucional dos alunos, estes revelaram através das respostas ao inquérito no quadro 17. Contudo a nível de formação, de maturação de ideias, suas opiniões a semelhança do que revelaram os alunos são muito oportunas e acertadas.

4.6.4 Novas posturas e alterações promovidas pelos alunos nas relações com os sujeitos nos cenários profissionais

A última pergunta do questionário é dirigida para os que estão actuando em sala de aula ou em experiências formativas sobre alguma alteração que tenham promovido nas relações desenvolvidas no seu espaço de trabalho e com os sujeitos com quem eles se relacionam após as disciplinas DMME e MAC. Na mesma questão, perguntou-se ainda que novas posturas enquanto profissional da docência incorporaram após essas experiências. As respostas são as apresentadas a seguir.

Quadro 17 – identificação de alterações promovidas no cenário profissional após a participação das disciplinas DMME e MAC

Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	
A1	"Não me encontro a actuar em sala de aula, mas considero de grande pertinência a utilização de fóruns e outros meios de comunicação via web como fomentadores do acto reflexivo e da partilha de histórias e experiências pessoais. Por esse motivo sou grande incentivador da divulgação da utilização das ferramentas com que contactei como fonte de construção de conhecimento individual e colectivo".
A2	Não sou professora, por isso não se aplica.
A3	Sim. Para além de adquirir uma postura mais aberta em relação algumas ferramentas, nomeadamente as de cariz social, estas disciplinas despertaram uma vontade de investir mais profundamente na formação e utilização destas ferramentas. Concretamente tive a oportunidade de desenvolver projectos colaborativos com os meus alunos, nomeadamente através de blogs e redes sociais.
A4	Sem resposta
A5	Estas disciplinas não contribuíram de forma significativa para a mudança de atitudes pedagógicas, mas sim o conjunto de todas as disciplinas do MME.
A6	Sim
A8	Não, porque terminou o contracto com a escola e comecei a investigação a nível de doutoramento.
A9	Professor como mediador.
A12	Não só já criei um blogue de turma como um projecto de Inglês com recurso às TIC.
A14	Principalmente na partilha e reforço dos novos significados que aponte na pergunta 13. Enquanto profissional de docência, infelizmente ainda não tive a oportunidade de potenciar e explorar devidamente na sala de aula os conceitos intrínsecos a DMME e MAC. O cargo profissional não me dá a liberdade para tal. Não obstante, a compreensão do complexo/paisagem contextual e a inteligência colectiva através dos meios multimédia sempre me fascinou e procuro "evangelizar" sempre os mais próximos, alunos, colegas, familiares ou mesmo desconhecidos através da Web.
A16	A minha "segurança" profissional aumentou, bem como a sensibilidade para a utilização cada vez maior das TIC em contexto educativo.
A18	Apesar de trabalhar num projecto educativo não tive oportunidade de operar alterações nas relações desenvolvidas com o público a quem me dirijo. Este facto deveu-se simplesmente aos critérios impostos pelo próprio projecto e não à minha predisposição para fazer alterações.
A19	Infelizmente não. A estrutura da organização ainda é demasiado central, demasiado formal, não permitindo a utilização de outros veículos de comunicação que não os institucionais

Fonte: Dados obtidos no questionário

Entre as respostas dos alunos, A4 não ficou registada e aparece sem resposta. A2 novamente ressalva novamente que por não exercer a função de professora, a questão não se aplica ao seu caso. A6 também diz apenas que promoveu alguma alteração nas relações no espaço onde se lecciona, mas não refere qual alteração foi esta. A8 justifica que não teve oportunidade de promover

nenhuma alteração nas relações em sala de aula, justamente porque seu contracto com a escola havia acabado e estava iniciando os estudos a nível de doutoramento.

O aluno A5 destaca que não sente que apenas as duas disciplinas em destaque neste estudo tenha feito grande diferença para activar mudanças pedagógicas e sim o mestrado na sua totalidade, pensamento em que se alinha, pois o estudo pretende ver o contributo do MME para a profissionalidade docente do aluno, embora se faça destaque ao contributo das disciplinas em especial porque foram ambas cenário de maiores discussões sobre o campo profissional.

O aluno A19, conforme pode se ver na caracterização dos sujeitos participantes, trabalha em uma instituição de ensino superior na área administrativa. Portanto, como revela no quadro acima, a estrutura da organização na qual trabalha possui uma natureza que não lhe permite promover alterações na utilização dos veículos de comunicação que não os instituídos.

O aluno A18 relata uma situação semelhante à realidade do aluno A19, pois faz parte de um projecto educativo na Universidade de Aveiro, onde não pode promover nenhuma alteração nas relações pelas condições e critérios do projecto.

Após esses relatos, há respostas com informações mais animadoras, como a do aluno A9, que assume que, após a experiência vivida no mestrado, incorporou uma postura de professor mediador.

O aluno A1 é formador e embora trabalhe numa Instituição particular de solidariedade social, empresas de formação e estabelecimento de ensino superior, informou que não estava em sala de aula. Mas reafirma a posição em relação a utilização das TIC, destacando os fóruns e outras tecnologias que, para ele, são de grande pertinência como estimuladores do acto reflexivo e partilha de experiências pessoais. Por isso, mesmo sem estar em sala de aula, incentiva a utilização destas ferramentas fomentadoras de processos de construção de conhecimento individual e colectivo.

A resposta de A3 é mais animadora ao revelar que agora possui uma postura mais aberta em relação a estas ferramentas, principalmente, as de natureza social. Com relação às disciplinas, revela que lhe despertaram o desejo de investir mais em formação e utilização das ferramentas. Sobre as atitudes que se pretendeu ver implementada na sua experiência educativa e que favorecem as relações vividas aí, ela teve a oportunidade de desenvolver projectos colaborativos com os seus alunos, utilizando blogs e redes sociais.

O aluno A12 também já fez uso do que aprendeu na experiência educativa, criando um blogue como também desenvolveu um projecto de Inglês com recurso às TIC.

O aluno A14 informa que a postura que tem adoptado é a partilha e o reforço dos novos significados assentados em torno dos significados e conceitos que trazia da sua formação académica anterior, a importância que deu à interacção dos grupos em comunidades para criação ou não de conteúdos. Embora demonstre entusiasmo e reconheça a potencialidade das ferramentas digitais, ainda não teve oportunidade de as explorar na sala de aula os conceitos que apreendeu em DMME e MAC por falta de liberdade institucional. Mas embora essa limitação, tem mantido a postura de divulgação e incentivo da compreensão dos conceitos que giram a volta da complexidade e da inteligência colectiva.

E por fim, o aluno A16 afirma que a sua segurança profissional aumentou, assim como a sua sensibilização para a utilização cada vez maior nos contextos educativos.

Tomando todo o grupo para a análise, A4 e A2 não oferecem dados. Outros alunos não puderam promover nenhuma alteração no seu cenário de trabalho, implicando numa nova relação

educativa com base nos conceitos e estratégias pedagógicas adoptadas em DMME e MAC. Alguns por razões semelhantes, como A18, A19, A14 e A1 porque suas realidades não lhes dão condições de fazerem tais alterações no quadro das relações e na utilização de dinâmicas de trabalho que incluam o uso de tecnologias. No caso de A8, este não teria um cenário em particular onde actuar e promover as alterações que se queria ver identificadas, pois havia terminado o contrato de trabalho com a escola e iniciava uma nova etapa de estudos.

Os alunos A5 e A6 não oferecem mais informações do que dizer que promoveram as alterações em seu cenário educativo e que o curso na sua totalidade contribuiu para novas posturas profissionais.

As demais respostas ajudam a perceber as posturas que os alunos incorporaram após a finalização do curso e também pelo vivido e desenvolvido nas disciplinas que são imensamente positivas e animadores, principalmente no perfil de docência que pensam em assumir ou que já estão desenvolvendo, que é o papel de mediador. Contudo, é com relação às TIC que o entusiasmo é mais marcante, pois se assumem como evangelizadores de novas práticas, como disseminadores, fomentadores da utilização das ferramentas da web social e da integração destas em comunidades de aprendizagem. Mostram com isso que perceberam a grande pertinência em torno da utilização das tecnologias nos processos educativos e se sentem animados a incentivar o uso mesmo que estejam impossibilitados de implantá-las na sua sala de aula.

Os alunos que puderam desenvolver algo do que aprenderam em suas realidades profissionais já fazem uso de blogues e outros recursos ligados à web para o desenvolvimento de projectos educativos integrados nas suas áreas de ensino.

Com isso, percebe-se na experiência destes últimos alunos aquilo a que se referia o coordenador do mestrado mais acima sobre as repercussões das aprendizagens dos alunos nos seus espaços de trabalho, que estes bebiam da fonte das experiências advindas do mestrado, que os alunos acabavam por assumir o papel de multiplicadores da experiência, das estratégias, dos conceitos apreendidos e amplamente debatidos.

É óbvio que a limitação dos demais se dá por não terem o cenário onde promover tais inovações assim como por exercerem sua docência em espaços que não lhe oferecem abertura nem condições para usufruto de novas práticas educativas.

Os relatos dos alunos nesse sentido apontam e comprovam aquilo a que se reportava o professor P2 quando dizia que é mais fácil ver os alunos tirando proveito do que aprenderam no mestrado nos cenários profissionais porque este tenta oferecer uma aprendizagem significativa que permita aos alunos promoverem associações directas entre o que estão debatendo e implementando com suas realidades.

Assim, com base nos resultados encontrados, acredita-se como o coordenador do mestrado que o curso mexeu um pouco, que tem movimentado a educação através das repercussões proporcionadas pelas iniciativas dos seus alunos nos seus cenários profissionais e as poucas intervenções nos espaços de trabalho revelam resultados animadores.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES, IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

“Ninguém é tão inteligente quanto todos”
(McLuhan)

Neste capítulo, se reflectirá sobre a importância da investigação desenvolvida e suas limitações e se apresentará uma síntese dos resultados obtidos em articulação com os objectivos que guiaram o estudo e os quais se quis alcançar. O capítulo se encerra com sugestões para a docência e para novas investigações.

5.1 Importância e Limitações do Estudo

Considera-se que, com a presente investigação, se deu um contributo ao Mestrado em Multimédia em Educação na medida em que identificou junto aos alunos da edição 2006/2007 os contributos da experiência para o desenvolvimento de novas percepções em torno da prática profissional docente e o alcance dessas percepções na assumpção de novas posturas profissionais e na implementação de mudanças no cenário educativo, nomeadamente, nas relações estabelecidas nos espaços profissionais.

Conforme observado na literatura consultada, há muitos trabalhos descrevendo acções e programas de formação de professores, mas muito poucos trabalhos estendendo-se às implicações e repercussões da formação dos professores nos cenários de trabalho. Assim, em função desse deficit, desenvolveu-se um estudo com uma secção teórica que incidisse sobre a Formação Pós-Graduada de Professores em Ambientes *Online* e uma secção empírica. A parte empírica do estudo tomou para a análise as perspectivas de treze alunos, dois professores e o coordenador do mestrado desenvolvido na vertente b-learning. Procurou-se então descrever, compreender e reflectir sobre as concepções que os alunos têm desse formato de curso, suas potencialidades, as vantagens e contributos para o desenvolvimento pessoal, profissional e académico.

O estudo tem suas limitações assumidas relativamente com as técnicas empregadas para a recolha de dados – o inquérito por entrevista, o inquérito por questionário e análise das transcrições dos registos das comunicações no fórum electrónico das disciplinas DMME e MAC e no blog Mundomac e com o número de sujeitos participantes, nomeadamente nos questionários.

Em relação aos inquéritos por entrevista e por questionário, tem-se consciência de que o número de participantes é muito reduzido, uma vez que foram entrevistadas 3 pessoas e 13 aderiram à pesquisa participando directamente através do preenchimento do questionário. Embora fosse interessante ter atingido toda a população do mestrado, o estudo se interessou apenas naqueles estudantes que estivessem prolongando os estudos a nível de mestrado, desenvolvendo suas investigações, fazendo reflexões de práticas ou conceitos ligados à multimédia em educação e

portanto, capazes de dizer com mais profundidade o que representou o mestrado para o seu desenvolvimento profissional.

Com relação a possíveis ambiguidades no enunciado dos questionários, ele foi testado por três pessoas antes de ser submetido aos alunos, contudo poderá haver ainda qualquer limitação que impeça os participantes de perceber o significado da questão, pois ficaram algumas perguntas sem respostas. Em função destas lacunas, tentou-se contactar alguns alunos pelo correio electrónico, mas alguns alunos não responderam as mensagens.

O questionário possuía algumas perguntas de natureza aberta. Estas assim como as respostas advindas das entrevistas terão como fundo a componente subjectiva na análise feita pela investigadora. Os dados que provêm dos questionários, cruzados com a análise dos espaços de comunicação, tendo ainda as entrevistas dos professores e do coordenador apresentam elementos de natureza semelhante, revelando que a perspectiva que se queria ver alcançada foi revelada pelos diferentes sujeitos da pesquisa em prol dos significados que se quis ver alcançados pelos alunos em suas diferentes realidades.

Entre outras limitações que podem ser observadas neste estudo está o facto que esta poderia realizar estudos mais aprofundados com cada um dos alunos desta pesquisa, aprofundando o nível de relação que possuíam com experiências formativas, especialmente a formação contínua, seja via ensino de pós-graduação, como este que viveram, seja em serviço, oferecido no espaço de trabalho. Seria interessante conhecer com exactidão o nível de formação que os alunos já trazem consigo das suas experiências profissionais. O que eles partilham? O que trocam? O que levam da formação? Que modificações se sucederam a nível de ideias preexistentes? Elas se alteraram? Se mantiveram? Possuem fraquezas cognitivas? A formação oferecida pelo MME tem condições de suprir tais fraquezas? O MME tem interesse em fazer isso? A quem caberia essa responsabilidade? Os conteúdos de aprendizagem foram suficientes para suprir tais fraquezas ou oferecer condições de reflexão sobre a prática desses profissionais? Os processos metodológicos deram conta de responder a estes objectivos? Tantas questões...

Poderia também ter ido até os espaços de desenvolvimento das actividades profissionais dos alunos para perceber as estruturas que visíveis e não visíveis que permitem a estes alunos colocarem em prática o arcabouço teórico angariado nesta edição de 2006/2007, as condições que permitem a estes alunos reflectirem sobre estas teorias, reconstruírem seus saberes optando por estas ou aquelas tecnologias educativas nas suas disciplinas ou áreas de ensino.

Se se levar em conta o processo dialéctico assimilação/acomodação, e o tempo em que as transformações em educação levam para acontecer e se firmar, seria interessante estender esse estudo por mais alguns anos ou tentar reencontrar os mesmos alunos depois de certo tempo, onde, com certeza, se veria revelado a profundidade com que as ideias partilhadas, as teorias sobre as quais se reflectiu e as opções metodológicas tomadas a partir do arcabouço teórico difundido no mestrado estivesse mais enraizado e com mais profundidade reflectido, pelo impacto que estas mesmas ideias possam ter causado nos seus espaços profissionais de ensino ou não, pelas reconstruções ou redefinições que por ventura vierem a fazer.

Mas o interesse desta investigação não era bem esse. O que se pretendia era ter às mãos os alunos saindo de fresco de uma experiência assim. O que pensavam? O que esperavam? O que conquistaram? Como voltam para as suas realidades profissionais? A noção de docência se ampliou?

As metodologias se modificaram? Estas eram as questões, que representavam o interesse que orientou o estudo.

5.2 Principais conclusões

A presente dissertação descreve a formação contínua de professores num curso de pós-graduação português, incidindo sobre a realização do processo de ensino-aprendizagem em função do recurso às tecnologias de informação e comunicação para o processamento da aprendizagem em duas disciplinas que se realizaram em diferentes momentos do primeiro ano curricular do referido curso.

O problema que este estudo buscou resolver era se a experiência formativa na vertente b-learning, a discussão de novas teorias da aprendizagem, a exploração de ferramentas da web social em comunidades de aprendizagem e partilha permitiram o surgimento de novas concepções sobre a prática profissional dos alunos do mestrado, que são professores na sua maioria, e a maioria está em exercício profissional docente em alguma instituição de ensino.

Por isso, as finalidades do presente estudo foram:

- Identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos.
- Identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

Buscou-se compreender de que forma os mecanismos, processos e estratégias adoptados no interior do mestrado conduzem o aluno a novas experiências de aprendizagem situadas em torno de novas abordagens e perspectivas de aprendizagem, as quais eles tiveram de se apropriar para a implementação das actividades práticas.

Por isso, nos capítulos anteriores, resgatou-se o referencial teórico que se aproximasse do que estava sendo investigado. Situou-se o contexto, sem perder de vista o mais geral, fenómenos, como a globalização e a expansão acelerada e vertiginosa das tecnologias de comunicação e informação (que hoje, assumem já a natureza de tecnologias da interacção e comunicação) que atingiam diferentes realidades e as repercussões no contexto local e principalmente, as opções desse contexto.

Como o interesse desse estudo centrou-se nos aspectos educativos das implicações do desenvolvimento da Sociedade do Conhecimento, situou-se a expansão das tecnologias educativas, suas repercussões conforme entravam no espaço escolar e os desafios que lançam neste momento na Formação e Prática de Professores, repercussões na aprendizagem dos alunos, repercussões na metodologia de ensino que adoptam ou buscam adoptar para atender aos mesmos desafios.

Por isso, também situou-se a Formação de Professores no Enquadramento Teórico, demonstrando os modelos que a regeram e regem, as abordagens e perspectivas que já estiveram em voga e que ainda predominam no campo da prática e da formação profissional até chegar-se ao que se espera e tem-se realizado no campo da Formação de Professores para o uso das TIC e a Formação de Professores em novos ambientes educativos, objectos de estudo deste trabalho.

Neste estudo também procurou-se identificar o que a literatura existente diz sobre o sujeito que trabalha com o ensino das TIC, sobre suas reacções às entradas das diversas tecnologias educativas que exigiam uma maior especialização e actualização pedagógica desses profissionais, sobre a resistência em implantar ou adaptar conhecimentos e noções nos seus planos de trabalho.

Diante destes temas, da implicação que há com relação a aprendizagem ao longo da vida, da busca por mais níveis de graduação académica e por incorporação de saberes, do acordo entre os países que compõe a União Europeia e que decidiram em lutar para tornarem-se uma referência em termos de educação e outros quesitos de qualidade de vida para as suas populações, é que articulou-se formação de professores e o e-learning.

Para compreender a natureza dos novos trabalhos de formação em plataformas *online*, optou-se por caracterizar a Educação a Distância e a natureza desta modalidade de ensino que hoje, conta com uma nova base de trabalho: as tecnologias de informação e comunicação, tecnologias que potenciaram o surgimento do *e-learning* e do *b-learning*. Contudo, não pretendeu-se limitar a descrever as funcionalidades e vantagens dessas modalidades de ensino, mas o potencial educativo das Comunidades de Aprendizagem que surgem no interior dos processos de ensino nestas modalidades.

Delineou-se o que era o e-learning, o que esta vertente da educação a distância representava em termos de qualificação profissional e em termos de formação profissional sustentada, moldada num referencial crítico-reflexivo. E portanto, seguindo um propósito de identificar junto aos formandos de um curso de pós-graduação multimédia em formato b-learning o contributo desta experiência para a sua profissionalidade docente, é que se desenvolveu este trabalho.

Tendo isso em conta, decidiu-se quanto ao método de estudo e técnicas de colecta de dados, que centrou-se nos sujeitos participantes, no processo em si da referida edição em análise, nos textos em que estes se comunicaram no processo de duas disciplinas do curso e por fim, nos dados obtidos de questionários (para os alunos) e das entrevistas (professores e o coordenador do curso).

Nos capítulos que precedem a este, demonstrou-se como os dados foram obtidos, e sob quais perspectivas metodológicas seriam analisados. E por fim, desenvolveu-se a própria análise das informações obtidas nas fontes mencionadas. Antes, porém, de proceder a análise, descreveu-se os propósitos educativos do mestrado, planificados no tempo e no espaço em função das finalidades, fez-se referência aos conteúdos e actividades desenvolvidas nas duas disciplinas analisadas e os cenários e contextos de comunicação e acompanhamento das actividades na organização formativa.

Para isso, relatou-se o processo, apresentando o curso e sua configuração organizativa, sua proposta pedagógica. Do processo, optou-se por descrever duas disciplinas situadas temporalmente em momentos diferentes, tomando como referência o que o factor tempo representou para adaptação aos espaços, para uma familiarização com ferramentas, dinâmicas de participação e amadurecimento das discussões.

Do resultado deste processo, se queria colher o vínculo entre o vivenciado e as representações sobre a profissionalidade docente. Que novos significados levavam desta experiência? Até que ponto foi significativa, produtiva, desequilibradora e redimensionadora de novos processos, papéis, percepções e práticas para este público docente que voltou aos bancos escolares situados virtualmente e dispostos geograficamente em diferentes pontos do país, conforme localizou-se na secção onde os dados foram apresentados.

Em seguida, caracterizou-se o perfil dos participantes a partir dos dados obtidos nos questionários, entrevistas e registos das comunicações nas disciplinas. Alunos com uma média de idade relativa aos 30 anos. São professores distribuídos nos mais diversos níveis e pertencentes a diversas áreas de ensino, sendo que apenas dois alunos não leccionavam no momento da colecta de dados. São todos licenciados e três alunos têm pelo menos uma pós-graduação. Da amostra, 31% dos participantes pertencem ao sexo masculino. Quase a metade dos alunos morava em Aveiro.

A investigadora embora não faça parte dessa estatística, foi também aluna da mesma edição em estudo. É brasileira e tem 29 anos, formação em Pedagogia e possuía bolsa de estudos para cursar o mestrado.

Os professores, pertencem a um dos dois departamentos que servem ao mestrado, são doutores com formação em Didáctica. Possuem um currículo preenchido por leccionação em cursos de graduação e pós-graduação, participação em projectos e programas de formação de professores, publicações de artigos e livros versando desde estruturação de conteúdos em plataformas de e-learning até estudos sobre os impactes da utilização destas tecnologias a todos os níveis da vida escolar. Actuam juntos no mestrado em quase todas as edições. Um deles acumula a função de coordenador do mestrado e foi quem pode referir sobre os impactos do mestrado a nível nacional, a nível de abertura de vagas, modelo da oferta e etc.

Com relação à perspectiva da vertente b-learning do curso, identificou-se os motivadores da procura e frequência num curso em formato b-learning, que passa por questões de interesse e vontade de aprender, inclusive para adopção de matérias multimédia para o ensino, como objectivo pessoal, alguma relação com as tecnologias, para investimento para resultados futuros. Entre outras questões, estavam também aquelas relativas à gestão do tempo, redução de custos com deslocamentos, perspectivas profissionais, a temática do curso, os novos cenários de aprendizagem e novas formas de ensino com vista a uma aprendizagem mais significativa, a adaptação as suas rotinas profissionais, autonomia dos aluno.

Quando se trata de estudo de sujeitos enquadrados dentro de uma realidade em que são os actores, personagens principais, não há como não perceber, não levar em consideração as opções que fizeram, as possibilidades que levantaram em torno do cenário e dos desafios que este lhes designava, as motivações que os levaram a iniciar mais esta experiência formativa assim como nela permanecer até o seu término.

Todos os alunos consideram pertinente a existência de cursos assim pelas mesmas razões já anunciadas, variando suas opiniões que, para alguns um curso em formato b-learning foi caracterizado como “bastante”, “muito” e tendo “toda a pertinência”. Ainda sobre as vantagens dessa vertente para a prática profissional, foram assumidas em concordância absoluta por 92% dos participantes.

Ao destacar duas disciplinas, DMME e MAC, que tiveram a temática da profissionalidade docente expressa directa ou indirectamente no seus espaços de comunicação, buscou-se identificar seu alcance, expresso nas condições oferecidas para o desenvolvimento de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas em seus espaços de trabalho. As opiniões são favoráveis a este quesito, contudo há uma diferença no grau de concordância com a parcialidade (54%) ultrapassando a metade das opiniões.

Buscou-se perceber na opinião dos alunos se as disciplinas proporcionaram associações entre as teorias estudadas e as suas realidades e práticas profissionais. Esta é uma opinião em que os alunos se dividem, pois um deles não concorda nem discorda e a maioria assume uma posição mais parcial em torno da questão, mesmo concordando com ela. Só um pequeno grupo, de cinco alunos (31%) concorda em absoluto com a premissa. Suas opiniões reflectem os indícios de sua participação nos espaços de comunicação, onde há bastante comentários associando o que estão discutindo com seus cenários profissionais, com as práticas, com a formação adquirida, com a abertura da políticas às necessidade de uma nova cultura e novo currículo escolar, mas estes comentários não são publicados pela totalidade dos alunos, que se prendem às actividades, interpretação das teorias, anúncios de dificuldades no desenvolvimento de projectos e partilha de soluções, ideias e ficheiros.

Uma outra questão que dividiu a opinião dos alunos foi a que incidiu sobre a opinião dos alunos em torno das perspectivas das disciplinas quanto a prescrição de métodos para uso de tecnologias. A investigação defendeu a premissa de que o curso e nomeadamente as disciplinas não prescrevem métodos de utilização das tecnologias e os alunos, embora concordem, assumem um maior grau de parcialidade em torno da questão. Na perspectiva dos dois professores da disciplina, eles defendem que a postura que a base de trabalho que adoptam diante desta questão é de não induzir o aluno a assumir esta ou aquela postura, pois são estratégias abertas, embora tenham consciência de que há alunos que não vêm propriamente da área do ensino. Defendem a autonomia dos alunos na apropriação de conhecimentos e das aprendizagens, numa direcção construtivista, que lhes permita aprenderem sobre as implicações educativas da tecnologia.

Outra destaque que se deu em torno destas disciplinas é com relação ao perfil de docência adoptada pelos professores na leccionação das mesmas. Houve um aluno que não respondeu e os demais se dividem. A metade dos alunos vê os professores como mediadores, enquanto que 7% os viu como catalisadores do processo e 36% como estimuladores. As respostas traduzem a postura que talvez mais foi acentuada na actuação dos professores diante de todo o processo. Estes dados têm uma ligação directa com a questão anterior uma vez que o professor na posição de mediador é um negociador dos processos de aprendizagem, mediando, interligando o aluno às questões propostas para a discussão.

Com relação à perspectiva de ver as disciplinas como espaços de discussão sobre a envolvente profissional. Novamente as opiniões se dividiram, embora sejam todas favoráveis a premissa. Como na posição acima em que se perguntou se um curso no formato em b-learning ajudou na associação entre as teorias estudadas e a realidade profissional, aqui também os alunos tendem a ser mais parciais (62%). Embora expressem seus pontos de vistas, na análise dos espaços de comunicação, por exemplo, da disciplina MAC, as primeiras discussões são quase que exclusivamente sobre as TIC e seus contributos para a educação, sobre o desejo do aluno em ser autónomo, sobre o professor desejar desenvolver estratégias que dêem forma a complexidade do ensino, reflexões sobre a prática e do contributo da experiência, sustentada em novas estratégias de aprendizagem, a relação de parceria entre tecnologia e pedagogia como fórmula para melhores resultados, rumo a uma aprendizagem significativa e mais uma série de questões que são específicos do contexto de actuação docente.

Outro aspecto de análise se deteve sobre as condições de trabalho na escola dos alunos ou outros cenários profissionais com vistas a identificar se estes advogam o mesmo perfil de docência

identificado pelos alunos como o que sobressaiu na postura dos professores. Um pouco mais da metade (54%) dos alunos admitem que ainda é dissonante o perfil docente vivido em sua escola. Este aspecto tem especial ligação com o factor identificado pela maioria dos alunos como limitador de desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras que apontou a formação inconsistente como o maior factor impeditivo destas acções ocorrerem. Também se encontrou ligação entre estes dois aspectos com o quesito dificuldades em desenvolver parcerias em trabalhos colaborativos envolvendo os projectos com integração das TIC, vividos por 92% dos alunos em suas escolas.

Mas dos dados recolhidos que apontam um panorama mais positivo, ressalta-se os que informam que as tecnologias assumem um papel central na experiência educativa de mais a metade dos alunos (54%), sendo que nos demais casos assumem pelo menos a função de auxiliares. Uma boa representação das realidades dos alunos (70%) já se abre para o trabalho dos docentes envolvendo ferramentas tecnológicas de natureza social. E 70% dos cenários profissionais desenvolvem projectos que incluem as TIC.

Todos os alunos julgam importante o trabalho com as novas tecnologias, admitindo que entre as suas vantagens está o facto de irem ao encontro do público-alvo, aspecto que a torna um factor motivacional e proporcionam uma aprendizagem mais significativa e enriquecedoras, oferecem abordagens mais dinâmicas e são facilitadoras na interacção com o conhecimento e com pessoas, oferecem ao professor a possibilidade de inovar na sua prática, de desenvolver pesquisas, inclusive sobre as próprias tecnologias, oferecem ao professor e ao aluno novos desafios, elo de ligação entre a escola e os alunos. Por fim, destacam o papel colaborativo das mesmas.

Das análises dos espaços de comunicações, há muitos dados que brotaram e que conduzem a uma percepção de que “o mestrado mexeu” e contribuiu em muitos aspectos para os seus alunos. As discussões desenvolveram-se, sem dúvida, em torno de reflexões na prática e sobre a prática, onde se discutiu necessidades profissionalmente sentidas, o papel de todos os sujeitos e agentes nas mudanças necessárias, discutindo problemáticas cada vez mais ligadas às escolas. Ou seja, as discussões tomaram a forma de partilha e debate de conteúdos, a relação entre os conteúdos e o propósito do curso e das disciplinas, a abertura para outros assuntos que emergem do quotidiano das relações e reacções que variam entre a indiferença até a sobreposição de opiniões favoráveis, contrárias, complementares, referenciadas sobre as interpretações de inúmeros factores que emergiram nas comunicações.

Em vários momentos e dentro das inúmeras discussões e ideias evocadas nos espaços de comunicação, a questão da mudança veio à tona. Falou-se da mudança de papéis, funções, que incidem num novo modelo pedagógico, num novo currículo, numa nova relação professor-aluno, em novas perspectivas para o ensino e para a aprendizagem. Tratou-se dos novos cenários formativos para actualização pedagógica, académica e profissional de professores, não mais situados unicamente em espaços e tempos comuns a todos os intervenientes do processo. Tratou-se da educação a distância e suas vertentes.

“O aprendizado é um processo contínuo e cultural, não simplesmente uma série de eventos” (Rosenberg, 2002, p.22). Ou seja, transcende os espaços da sala de aula, espaços de trabalho e dos eventos formativos. O aprendizado organizacional é tanto sobre o que acontece fora do programa como o que acontece dentro e sobre o programa. Ou seja, percebemos o desenho do desempenho dos alunos no curso quando interagiram com os colegas e professores, com os conteúdos e com as

ferramentas. No registo destas interações, os alunos falam de si, do como se percebem dentro do curso, o que as disciplinas ou o que estão estudando ajuda a evocar. A natureza aberta das conversações ajuda a fluir a comunicação entre todos os participantes

Os espaços de discussão e comunicação serviram para que os alunos lessem, observassem o progresso da disciplina, partilhasse sua opinião, soluções aos problemas de natureza semelhante, ficheiros, novas informações e etc. foram espaços de aprendizado colectivo, de construções colectivas, onde as pessoas aprenderam umas com as outras, ajudadas pelo site ou outros espaços de comunicação que liga todos os participantes.

Com relação aos elementos de redimensionamento da percepção da profissionalidade docente, observou-se que no fórum de DMME estas questões surgiram espontaneamente por associação e resultado das reflexões tecidas em torno das teorias e actividades desenvolvidas, enquanto que em MAC, estas questões foram provocados pelos professores para obterem reacções relativas às estratégias adoptadas no novo cenário de interacção.

O interessante destes cenários é que o aspecto com relação à profissionalidade docente que mais ganha destaque é a postura profissional, a postura docente que, ganha dimensões, representações, detém outras habilidades e competências que lhe permitam um pouco mais do que apenas manusear e integrar as tecnologias no ensino. O profissional nascido e moldado nestas discussões detém a imagem de um crítico-reflexivo do ensino, das tecnologias, das metodologias, dos processos e abordagens pedagógicas. É um referencial, patrocinador e alimentador de práticas colaborativas com vistas a uma aprendizagem mais significativa para todos os envolvidos.

Com relação à questão central, que se concentra no contributo de MME para os alunos reflectidos em novos significados para a prática docente, na visão dos próprios alunos, estes significados se revestem de novas aprendizagens não apenas circular às ferramentas, mas sobretudo em torno dos processos de ensino e aprendizagem, de novas posturas profissionais relativas a docência, como a posição de mediador de processos, a consciência e vivência de novos paradigmas no ensino. Alguns sentem que ganharam mais incentivos para desenvolver o seu trabalho, o que um dos professores em entrevista também apontava como elemento propulsor de novas práticas após esta experiência. Alguns alunos assumem que a experiência promoveu maior abertura de mentalidade, permitindo que hoje percebam um ensino construtivista como uma realidade praticável.

Um dado muito positivo que sobressai desta questão é o facto de que já há resultados concretos em alguns cenários, como a criação de blogues para a realização de actividades com seus alunos, desenvolvimento de projectos em e-portefólios.

Para outros resultou no assentamento de novas ideias e interligação com conceitos advindos de experiências anteriores, como as da formação inicial e também em novos referenciais para o processo de ensino e aprendizagem, tendo o professor como mediador, o aluno num papel activo e participante e a experiência moldada em processos colaborativos.

Para a investigadora, resultou em ruptura de paradigmas, inserção nas dinâmicas do trabalho, numa perspectiva gradual, intensificadora e crítica.

Os professores avaliaram que mudanças ocorreram, que o mestrado “mexeu” com muitos conceitos, que há inúmeros elementos que comprovam, basta analisar e conferir as aprendizagens e discussões mantidas ao longo do curso, representando as novas ideias e novas práticas, novas metodologias a que se recorreu para o desenvolvimento das actividades, acolhendo aspectos dos

cenários profissionais. Destacam a natureza das investigações das dissertações, onde a grande maioria incide sobre os impactes do curso nas aprendizagens, nas metodologias e a transposição das experiências do mestrado para seus contextos de trabalho.

Mas ambos são cautelosos em afirmarem que esses impactes e contributos já implicam em alterações nos cenários de trabalhos dos alunos, uma vez que não têm condições de acompanhar cada aluno nestes espaços, embora muitos alunos ainda mantenham contacto.

E relativa a esta questão, apenas quatro alunos dos treze participantes desta investigação já conseguiram promover uma ou outra alteração nas relações com aprendizagem no seu espaço de trabalho. Contudo, estas pequenas alterações não contam com o apoio de colegas e se resumem a trabalhos solitários na sala de aula, embora já representem algum avanço. Os demais alunos assumem que as repercussões em suas práticas são novas posturas já seguidas, mas quanto a adopção de propostas inovadoras envolvendo as TIC, ainda sentem que há inúmeras barreiras a vencer, pois seus espaços institucionais apresentam inúmeros obstáculos no desenvolvimento destas situações.

Portanto, apresentou-se e analisou-se, assim, uma experiência que revelou as múltiplas abordagens que subsidiaram a prática dos seus docentes e a metodologia utilizada no ensino e na aprendizagem de seus alunos. Tentou-se compreender a experiência formativa do mestrado a partir da perspectiva defendida por Alarcão (2001, p.13), como uma “actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte”.

Na verdade, viu-se, com apoio em Perraudeau (2001, p.130), a validade de todos os métodos adoptados pelo mestrado:

- Arquitectura conceptual com princípios explicitamente definidos;
- Desenvolvimento das operações intelectuais ou dos processos de aprendizagem;
- Desenvolvimento da capacidade de comunicação pela aplicação de situações de interacção social;
- Desenvolvimento da autonomia do aluno;
- Aumento da capacidade de transferência, privilegiando alguns métodos uma descontextualização disciplinar nas situações propostas;
- Importância dada ao papel do adulto, formador, professor, como ajuda, tutela, mediação.

O mestrado organizou-se como um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um devia desempenhar e foi feliz no seu objectivo de potenciar o aprender a aprender, ajudando os alunos a organizarem conhecimentos, tendo condições de reflectir sobre as oportunidades de aplicação a partir do uso de determinada tecnologia pedagógica em suas áreas de trabalho. E foi indutor de um anúncio no qual os alunos/professores são conhecedores da utilização e aplicação de processos inteligentes, para a instauração de uma dinâmica e de uma flexibilidade cognitivas em muitos domínios e muitos contextos.

Entre os muitos conceitos que se revelaram na descrição e análise da referida experiência foram: o conceito como descoberta, a emergência da identidade e subjectividade dos sujeitos em todos os cenários e actividades do curso, ênfase na capacidade cognitiva de descobrir, revelar e desvelar (cf. Silva, 2002, p.35). Estas questões estiveram presentes também na pesquisa e serviram

de debate de fundo, como objectos de problematização para entender a profundidade da experiência assim como o atendimento dos objectivos da pesquisa.

Segundo Nietzsche (citado por Silva, 2002), a verdade não é descoberta, mas produzida durante a interpretação de uma dada realidade. Acredita-se, assim que no interior desta experiência, como foi possível perceber nos dados e testemunhos dos alunos via questionário ou indirectamente nos espaços de comunicação, criou-se novos sentidos, descobriu-se novas faces de uma temática que permanece em debate e que tem originado muitos estudos e publicações, se trouxe a público informações inéditas de que como o grupo do mestrado na edição 2006/2007 tem gerido todas essas discussões e manuseado informações e tecnologias e revertido para o seu campo profissional.

As temáticas presentes no curso do Mestrado assim como seus objectivos buscaram promover uma consciência ou competências crítico-reflexivas naquele de quem se espera um sustentado trabalho de implantação das TIC no ensino e promoção de melhores resultados da aprendizagem de seus alunos. Ou seja, como uma experiência de pós-graduação, o mestrado tinha uma certa missão de “transformar” (principalmente aqueles que ainda se encontram resistentes às suas ideias) ou qualificar um docente do qual possui um certo perfil em consonância com o que prescreve o Guia da Unesco para a docência no uso das TIC, assim como os resultados de relatórios sobre formação e docência como os da OCDE.

Compreendeu-se, principalmente, após as transcrições das entrevistas dos professores, o ponto de partida dos docentes na escolha dos conteúdos e da elaboração das estratégias metodológicas, a partir dos quais buscavam atender aos objectivos do cursos e suprir de competências os seus aprendentes/professores.

Entendeu-se também que o percurso é diferente para cada construção e para cada indivíduo e assim o foi, conforme expressados nas opiniões dos alunos sobre as motivações que os levaram a iniciar tal curso. Tem-se certeza também de que esta edição se diferencia de todas que a antecederam assim como a que a sucede, embora esta já acumule novas experiências e novas metodologias.

Ao propor situações e ferramentas tecnológicas potencialmente úteis no uso educativo que favoreceram o desenvolvimento de novas competências (sociais e técnicas), o mestrado buscou assim oferecer uma formação contínua centrada na abstracção. Deste modo, conseguiu-se ver que o mestrado converge na direcção do uso e da concepção da Tecnologia Educativa como um campo “integrador (pela valorização das interacções provenientes de diversas correntes científicas), vivo (em virtude das sucessivas transformações que tem sofrido em função das mudanças produzidas no contexto educativo e nas modificações das ciências que a fundamentam) e polissémico (pelos diversos significados que tem tido ao longo da sua história)” (Silva, 1998, p.30, citado por Silva, 2002, p.65)

É claro que a experiência analisada – o MME – não se limitou a confirmar um ponto de vista e disseminá-lo na sua experiência, mas sim, a propor e proporcionar cenários, oportunidades e acompanhamento de investigações e pesquisas que elucidassem ainda mais a temática, assim como a ampliação do campo de investigação com o surgimento de novas propostas metodológicas no uso das TIC e as implicações deste mesmo uso, clarificando os limites, abordagens e encaminhamentos. Para chegar a este resultado, foi necessário ter em conta os objectivos e as competências que o

mestrado desejava ter desenvolvido nos seus alunos e aquilo a que os alunos deram respostas individualmente e em grupo.

É necessário dizer que o MMEd não se constituiu numa experiência desestabilizadora para muitos, mas sim edificadora de novos olhares. Se, no entanto, alguma desestabilização ocorreu, permitiu sim que após uma certa maturação, advinda do contínuo contacto com os cenários de comunicação e partilha de conhecimento, um reconhecimento dos papéis e responsabilidades, assim como espontaneidade e estímulo para o desenvolvimento de novas actividades. Percebeu-se pela análise das comunicações que houve poucas rupturas aqui. Se algo se constituiu de novo foi o encantamento pela nova posição do aluno enquanto aprendiz num espaço que se mostra flexível e desencadeador de novas aprendizagens.

Tendo em conta o cenário analisado, o MME, na totalidade de suas disciplinas, teve um impacto bastante significativo com relação à aquisição de novos significados sobre a profissionalidade docente, conforme informam os treze alunos através do inquérito por questionário, demonstrando que esses significados se reflectem na aprendizagem de novas ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas, na variedade de perspectivas com que se pode explorar um assunto ou mesmo uma ferramenta tecnológica, na importância do trabalho colaborativo, a importância também de mudanças na mentalidade do professor e por consequência, a instituição de uma nova cultura educativa baseada numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Com a mudança de postura da maioria dos docentes em relação às TIC

Tem-se consciência, com base em Freire (1978, citado por Puiggrós, 1998, p.96):

“o que as experiências de que participamos ontem, como aquelas em que nos achamos envolvidos hoje nos ensinam é que elas não podem ser simplesmente transplantadas (...) É tão errado o fechamento a experiências realizadas noutros contextos quanto a abertura ingénua a elas, de que resulte a sua importância pura e simples.”

Embora se tenha destacado duas disciplinas do conjunto das que perfazem o mestrado, tem-se consciência que só o curso percebido na sua globalidade responde por todas as alterações que se quis ver identificadas. Contudo, as duas disciplinas, DMME e MAC, enfocam privilegiadamente a questão da profissionalidade docente e as implicações para a vivência docente a partir das novas estratégias atribuídas no desenvolvimento do curso. E, se as disciplinas se moldam de forma interdependente completando aquilo que deve ser uma formação multimédia, também elas podem ser vistas como um elemento integrador de uma experiência despoletadora de novos processos de aprendizagem.

Tudo isso revela que a aprendizagem actual dos alunos se somam as que eles já traziam de suas experiências anteriores, abrange inclusive tudo que estavam vivendo no momento, o que estão fazendo a todo momento. Daí, uma vez que a maior parte dos alunos, participante do mestrado que aderiram a esta pesquisa, são na sua maioria professores actuando na sala de aula, puderam assim desenvolver tantas reflexões em torno de seu espaço profissional, fazendo associações entre os aspectos relativos a este espaço e aquilo que se discutia no interior das disciplinas.

E como disse um aluno no questionário sobre a importância das tecnologias e outro aluno nos espaços de comunicação, com esse mestrado aprenderam que há outras diferentes fontes de conhecimento, permanentes e em continua evolução, o que implica no redimensionamento das

formas de aprender, que precisam se alargar, se adaptar a um aprendizado que não termina com a experiência do mestrado, mas que continua nos diferentes espaços onde este sujeito actua.

Também é notório que as aprendizagens, por não serem fixas e nem relativas a um evento específico, continuam em movimento, sendo guiadas e reformuladas por outros acontecimentos nas várias áreas da vida de uma pessoa. Acredita-se, assim, que o que os alunos apreenderam na experiência do mestrado somado ao que já sabiam, está sendo processado nas suas experiências profissionais, remodelado, reorganizado, tomando corpo, possibilitado ou não pelas condições de trabalho oferecidas pelas escolas ou instituições onde estes desenvolvem sua profissionalidade.

Vários autores defendem que os aprendentes, na formação a distância, passam a deter maior cultura informática, destreza no manuseio das ferramentas tecnológicas e de comunicação a distância. Estes ambientes viabilizam a capacidade de busca, bem como o desenvolvimento de novas capacidades (Tickner, 2002, citado por Loureiro et al, 2006). Os participantes criam-se e recriam-se na colaboração e interação com seus pares (McAteer et al., 2002; Tickner, 2002, citados por Loureiro et al., 2006, p.110). E os testemunhos dos alunos nas questões abertas apontam para isso.

Deste modo, acredita-se que o mestrado, em toda a sua generalidade, promoveu uma cultura de aprendizagem e de partilha de informações, de conhecimentos. Mas tem-se consciência que “O desenvolvimento e a implementação da estratégia não estão nunca verdadeiramente concluídos” (Rosenberg, 2002, p.22).

Como foi mencionado, o mestrado passou por um processo de redimensionamento nas estratégias pedagógicas, ampliando seus espaços de comunicação para cenários de natureza *open source*, nos quais os alunos implementavam situações de ensino e de aprendizagem envolvendo quando possível os seus alunos reais (da sua escola. Deste modo, pode-se entender que as estruturas mudaram em favor sempre de uma aprendizagem mais significativa para os alunos. O curso demonstra, assim, actualidade no currículo, nas estratégias em torno das discussões sobre aprendizagem, no desenvolvimento de competências profissionais e pedagógicas para o uso das TIC em conformidade com que o exige agências definidoras das competências para uma docência que saiba fazer uso das ferramentas que tem à mão em favor de um processo de ensino e de aprendizagem situado numa lógica de complexidade.

A comunidade de aprendizagem que se formou nas disciplinas em análise e durante todo o primeiro ano curricular não está mais activa, pois agora os membros encontram-se em processo de elaboração de suas dissertações de mestrado. Mas extrapolando as expectativas em relação à convivência e a própria sobrevivência ou continuidade desta comunidade de aprendizagem, alguns alunos mantêm ligação com os colegas seja via Messenger, na partilha de e-mails esporadicamente, seja via fóruns da área (como o espaço Interactic 2.0, criado por um dos alunos da formação especializada na edição em análise), via programas explorados durante o mestrado (como o Second Life, onde se encontra o SecondUA, espaço virtual da Universidade de Aveiro, onde alguns professores do mestrado mantêm um espaço e formaram um grupo de discussões sobre assuntos da área de educação e actualmente, desenvolvem alguns encontros com os alunos de suas disciplinas para o desenvolvimento de alguma actividade e discussão), nos blogs de alguns docentes do curso.

O mestrado na sua actual edição já colocou em andamento muitas reformulações nas disciplinas, ora em análise. Houve alterações do programa. A disciplina MAC se deu nomeadamente no *Blog Mundomac* já referido. A autonomia dos alunos foi amplamente vivenciada, pela construção e

manutenção de vários espaços de discussões alternativos, como o uso de um *Blog* para discussão de *podcasts*, *wikis*, *del.icio.us*, entre outros recursos à escolha dos grupos. Outra alteração foi o formato da avaliação, que agora se deu através da confecção de artigos por cada grupo e a publicação de um livro com as experiências da disciplina MAC, englobando todos os artigos produzidos com não mais que 10 páginas cada.

Percebe-se, assim, a preocupação atenciosa dos sujeitos organizadores dos conteúdos, do processo de ensino-aprendizagem, os professores que também participam desta pesquisa, em reconstruir os cenários com o objectivo de expandir a potencialidade dos espaços formativos usando mão das NTIC da web 2.0 para benefício da nova colectividade aprendente.

As tecnologias estão em constante alteração e renovação. O curso se apoia nestes aspectos, abrindo-se para o estudo de situações que levem seus alunos a um processo de conhecimento, uso e apreciação das ferramentas tecnológicas, enquanto as usa e depois do processo finalizado, percepção que deve ser desenvolvida situadas a partir da visão de utilizador mas também de investigador, o que implica em leituras que subsidiem esta apreciação.

Os objectivos do mestrado são significativos e motivacionais porque, como o próprio coordenador do mestrado afirma em sua entrevista, o mestrado surgiu para dar resposta a uma necessidade do país em termos de formação para o uso das TIC, contudo com grande peso na questão pedagógica. Não era um curso tecnológico, mas um mestrado em educação.

Num período em que a sociedade é fortemente marcada pela presença das tecnologias, os países passam por grandes pressões internacionais para modernizar os sectores, que por sua vez exigem cidadãos mais qualificados para gerir o uso das tecnologias. Para haver cidadãos qualificados é preciso haver preparação e professores formados para dominar o uso das TIC. Mas só ter professores formados não era suficiente, pois as mesmas tecnologias que marcam hoje esta sociedade estão em contínua evolução e exigem do utilizador um constante acompanhamento, o que leva a um aprendizado permanente.

Mas a educação configurada nas velhas doutrinas pedagógicas custa a se render as inovações. Por isso, o mestrado responde com uma formação que absorve diversas perspectivas sobre a aprendizagem, como o Cognitivismo, o Construcionismo, o Sócio-construtivismo, a teoria da Flexibilidade Cognitiva, que absorve um pouco do Cognitivismo e construcionismo.

Os professores a quem cabe ensinar utilizando as tecnologias procuram os mestrados em busca de nova formação e acabam por se surpreender pelo que o curso revela, prepara, partilha nas suas actividades interactivas, permitindo que o aluno busque entre a inundação de informações que existe hoje e faça uso da que for mais adequada para a discussão que está sendo alimentada e para a actividade que está a ser desenvolvida. Deste modo, formou-se uma comunidade de indivíduos dispostos a aprender em grupo e guiados por objectivos comuns. Numa corrente de cooperação, se ajudam mutuamente em prol do aumento do conhecimento. Um dos alunos chega a reconhecer que aprendeu melhor no mestrado e pode conseguir desenvolver as actividades apoiadas em projectos por poder interagir com as pessoas, unidas por interesses partilhados.

Como afirma Rosenberg (2002, p.74), “O poder real de uma comunidade de conhecimento é que ela cria oportunidades para as pessoas irem além da interacção com o conteúdo a fim de contribuir com informações e compartilhá-las com outras pessoas também.” MAC é o grande exemplo do que as pessoas podem criar quando conseguem colaborar on-line.

Um dos grandes benefícios das comunidades, conforme afirma ainda Rosenberg (2002), é que quando os membros das tais comunidades sentem os benefícios de participar das mesmas, eles transportam as práticas para os seus locais de trabalho. Ou seja, como afirma Rosales (1992, p. 51), “quando um aluno entende que um meio pode funcionar como um instrumento que lhe facilite a aprendizagem, tende a desenvolver uma atitude positiva para a sua utilização, usando-o com mais frequência” e com mais proveito, transplantando para o seu cenário de trabalho a partir dos benefícios identificados e do respectivo grau de abertura em relação ao uso dessa ferramenta.

E como foi possível ver, isso já está sendo desenvolvidos em certos cenários de alguns alunos. É claro que são poucos os cenários que estão se abrindo para essas inovações, conforme foi possível identificar nas respostas dos alunos sobre a implementação de mudanças, de novas práticas e de novas posturas nos seus espaços de trabalho, mas reconhece-se que o processo de aderência ao uso das TIC em contexto educativo, o reconhecimento de suas potencialidades e a adopção das tecnologias como parceiras de trabalho é um processo lento e gradual.

Os alunos do mestrado demonstram uma posição que é a posição de profissionais situados dentro do sistema educativo português, conscientes das exigências profissionais colocadas sobre seus ombros, conscientes da necessidade de formação contínua para atender essas mesmas exigências. São profissionais que tomaram consciência pela própria experiência que viveram das vantagens, desvantagens, limitações e possibilidades do novo cenário formativo onde se encontraram diariamente durante o período de Outubro de 2006 a Setembro de 2007, o b-learning reflectido na formação pós-graduada e multimédia da Universidade de Aveiro.

Nesta experiência, foram apresentados com novas e clássicas teorias de natureza construtivistas que mais uma vez ajudou a alicerçar a importância das condições de produção de conhecimento e por consequência, da educação. A discussão destas teorias, a reflexão sobre as mesmas e a implementação destas teorias no desenvolvimento das actividades propostas revelaram profissionais insatisfeitos com o sistema de educação em que estão incluídos, com as formas com que ainda se organizam o saber. Essa insatisfação incluiu a análise da própria formação anterior que tiveram que não os ajudou de forma a prática a perceber os elementos intrínsecos da educação com a percepção que iam amadurecendo no decorrer das dinâmicas do curso. Esta situação foi confrontada logo de início, quando da realização da primeira disciplina, DMME, quando os alunos começaram a debater e implementar ideias, cenários, ferramentas que lhes apresentaram novas formas de perceber a construção do conhecimento, de representar a realidade, de visualizar os cenários contemporâneos, conforme discutem Bonilla e Assis (2005, p.19).

“A vivência de propostas curriculares com pretensões inovadoras do modo de articulação dos saberes, espaços e tempos potencializa o pensamento sobre o currículo e a proposição de um projecto de educação local e contextualizado, bem como sobre as formas de articulação com outros projectos e de inserção na cultura tecnológica global (...) A convergência de acontecimentos, sujeitos, instituições, saberes, tecnologias vivenciados nessas experiências nos envolve num movimento dinâmico e auto-regulável (...) A permuta, a troca que se efetiva entre os sujeitos, através das conexões entre diferentes traços de suas diferentes redes constitutivas, é a fonte do enriquecimento que é percebido enquanto um movimento de circulação de novos saberes, valores, desejos e novas possibilidades de ser, pensar, agir e sentir” (Bonilla e Assis, 2005, p.22).

Crê-se que os alunos desenvolveram novos olhares, novas posições, uma nova política diante da realidade, da educação, dos espaços formativos, das metodologias empregadas nos processos de ensino e de aprendizagem e do que isso representa para a sua prática profissional. Eles se

defrontaram com conhecimentos para além da sua área de domínio, mas souberam fazer uso dos seus diferentes saberes para

E tomando a fala de um dos professores da disciplina,

“Já ando nestas “andanças” há bastante tempo – já se me esquece quanto 😊 – e o que é certo é que não tenho, nem honestamente pretendo ter, respostas unívocas. Acredito que as tecnologias são óptimas, que poderão mudar algo na educação, mas acredito ainda mais que somente as pessoas poderão acreditá-las nessa valência, assumindo-as no seu valor funcional e instrumental, i.e., assimilando-as culturalmente”.
(Comment by P1 — February 22, 2007 @ 10:40 am)

Como afirma Guy Berger (1991, citado por Barroso e Canário, 1999), a partir do momento em que, de modo interactivo, se encadeiam sucessivos momentos de formação e de trabalho, verifica-se, por partes dos sujeitos uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho para situações de formação e destas para novas situações de trabalho. Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância (Perrenoud, 2000, citado por Costa, 2004).

Pretendia-se provar que ocorreram modificações nos aprendentes através dos contributos do curso. As modificações pretendidas eram em torno de novas concepções sobre a profissionalidade docente.

Considera-se, assim, depois de tudo examinado que neste curso, nos seus diferentes ambientes, presenciais ou virtuais, ocorreu desenvolvimento de ideias e discernimento dos aprendentes em torno dos seus cenários de trabalho, pela aquisição de novos conceitos, novas perspectivas de trabalho, pelo trabalho colaborativo em que se viram envolvidos, pela criatividade e senso crítico exigido no desenvolvimento dos trabalhos.

Crê-se que são cumpridos os desafios colocados hoje à formação pós-graduada de professores de Portugal, no que se refere à sua intencionalidade de contribuir para a promoção da qualidade educacional, pela dinamização de uma cultura de colaboração entre actores e autores de conhecimento e pela formação de sujeitos capazes de assumir a construção de conhecimento teórico e a prática docente como duas componentes integradas e indissociáveis da sua profissionalidade (Araújo e Sá et al., 2002, p.29).

5.3 Sugestões para Futuras Investigações

Após a apresentação das conclusões a que se chegou, apresenta-se a seguir algumas propostas para futuras investigações.

Uma das propostas de investigação que se faz sobre este estudo, conforme se ressaltou nas limitações do estudo é que uma vez que ele aborda os novos significados da prática docente, seria interessante que a investigação entrasse nos cenários de trabalho dos alunos e observasse a profundidade das mudanças anunciadas pelos sujeitos participantes na pesquisa. Contudo, como a questão de custos para cobrir todas as realidades profissionais, a abertura destes espaços para a realização da observação e colecta de dados sobre sua estrutura organizacional, física e humana, aceitação dos participante de serem observados de forma mais intensa e focalizada possivelmente implicaria em alguns problemas do estudo, o trabalho poderia ser delimitado a nível de localização

geográfica, detendo-se apenas nos alunos do mestrado que desenvolvem sua profissionalidade docente num mesmo distrito, como Aveiro, a região do Porto ou de Lisboa.

Outra sugestão é uma investigação que enverede pela identificação de elementos de metacognição em práticas colaborativas em ambientes *online*, de preferência numa experiência pós-graduada, aproveitando a disponibilidade e maturidade do público adulto que chega a estes espaços de continuidade de estudos, assim como a sensibilização para as novas questões com relação à aprendizagem situada em novas abordagens e em novos paradigmas. Nesta investigação se poderia identificar as perspectivas tanto dos professores quando dos alunos e ter assim, uma visão global das repercussões colectivas provocadas no processo de vivência do curso.

Por fim, conclui-se que o cenário e a temática são muito instigantes e que oferecem temas provocadores e desencadeadores de variadas investigações

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Educa Brasil: informação para formação. (2004) DIEB. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo. Encontrado em: <http://www.educabrazil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=185> Pesquisado em 03/10/2008.

Alarcão, I. (1996) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora. Coleção CIDINE.

Alarcão, I. et al. (1997) A formação de Professores no Portugal de Hoje: Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Encontrado em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf) Pesquisado em 15/07/2008.

Alarcão, I (org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Alarcão, I, Freitas, C.V. de, Ponte, J.P. da, Alarcão, J. e Tavares, M.J.F. (1997) A Formação de Professores no Portugal de Hoje: Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Encontrado em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf) Pesquisado dia 23/04/2008.

Alexandre, J.W.C., Andrade, D.F. de, Vasconcelos, A.P. de, Araújo, A.M^a S. da, Batista, M^a J. (2003) *Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item*. Ouro Preto, MG, Brasil. Actas do XXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção - ENEGEP.

Alves, N. & Garcia, R.L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: Alves, N. (org.). (1992) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, Cortez. Coleção Questões da Nossa Época. p.73-88.

Alves, P.D. & Moreira, A. O Impacto da Aprendizagem a Distância no Desempenho dos Alunos em Tarefas de Escrita Processual Colaborativa. In: Santos, A. I. dos (2006) *Perspectivas Internacionais em ensino e aprendizagem online: debates, tendências e experiências*. São Paulo – Brasil, Libra Três. p.169-187.

Alves, Rubem. (2000) *A alegria de ensinar*. Campinas – SP, Papirus.

Amaral, S.F.do & Ruberti, I. In: Alfabetização audiovisual no Ensino Fundamental. Encontrado: <http://www.curtase.org.br/AbreConteudo.php?d=4235> Pesquisado em 14/07/2008.

André, M.E.D.A. de (2000) *Etnografia da Prática Escolar*. 4.ed. Campinas – São Paulo, Editora Papirus. Série Prática Pedagógica.

André, M, Simões, R., Carvalho, J et al. (1999). Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Encontrado em: http://www.unemat.br/coeduc/downloads/estado_da_arte_da_formacao_de_professores_no_brasil.pdf Pesquisado dia 30/01/2008.

Antão, J.A. da S. (2001) *Comunicação na sala de aula*. Porto, Editora ASA. Coleção Correio Pedagógico. Vol.23.

Apple, M. & Nóvoa (orgs.). (1998) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.

Araújo, M. *E-moderating*. Encontrado em: http://www.ccuac.unicamp.br/ead/index_html?foco2=Publicacoes/58830/700862&focomenu=Publicacoes Encontrado na Internet em 27 de março de 2007.

Araújo e Sá, M^a Helena, Costa, N. Canha, M.B e Alarcão, I. (2002) Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro: das intenções às práticas. In: *Pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro*. Portugal, Universidade de Aveiro. p.27-49.



- Arroteia, J. (1993). *A Formação Contínua dos Professores: uma primeira abordagem*. Évora, Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. In âmbito: Colóquios Aepec/93.p.3-10.
- Assmann, H. (org.) (2005). *Redes Digitais e Metamorfose do Aprender*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- A página. (2007) Encontrado em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1229> Consultado em 11 de Fevereiro de 2007.
- Barra, M. (2004) *Infância e internet: interações na rede*. Azeitão, Autonomia 27.
- Barros & Leheld. (1990) *Projecto de Pesquisa: propostas metodológicas*. 14.ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- Barroso, J & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Das expectativas às realidades*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. Coleção Temas de Investigação. Vol.10.
- Barth, Britt-Mari. (1996) *O Saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa, Instituto Piaget – Coleção Horizontes Pedagógicos, v.32.
- Bartolomé, A. R. Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela. In: Alas, A. et al. (2002) *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, Editora GRAO. (p.13-30)
- Bauer, M.W. & Aarts, B. (2002) In: Bauer, M.W. & Gaskell, G. (orgs.) (2002) *Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático*. 5.ed. Petrópolis – Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- Bento, J. O. (1979) *Formação de professores*. Porto, Instituto Superior de Educação Física.
- Bonilla, M. H. S. & Assis, A. de. (2005) Tecnologia e novas educações. In: Revista da FAEBA/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I.. *Tecnologias Digitais e Novas Ambiências Educacionais*. Salvador, UNEB. Coleção Educação e Contemporaneidade. v.1,n.1, jan-jun. p.15-25.
- Brandão, M.M. Em busca da formação do outro: caminhos alternativo. In: Bueno, B.O, Catani, D.B. e Sousa, C. P. de. (orgs.) (2000) *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo, Escrituras Editora.p.71-82.
- Carvalho, E.A., Silva, J.S. (2001). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Encontrado em: www.2.prefeitura.sp.gov.br Pesquisado em 13/05/2007.
- Cassiani, S.H. de B., Caliri, M.H. L., Pelá, N.T.R. (1996) A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa qualitativa. In: *Revista Latino-americana de Enfermagem*.v.4,n.3, p.75-88, dez. p.75-88.
- Castells, M. (1999). A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo, Paz e terra, vol. 3. Encontrado em: <http://www.virtual.nuca.ie.ufrj.br/infoeducar/bib/castells1.doc>. Pesquisado dia 04/03/2008.
- Castro, C. de M. (1978) *A Prática da Pesquisa*. (The Practice of Research). São Paulo/ Brasil: McGraw-Hill.
- Cedro, Jean-Michel. (1997) *Multimédia*. Texto Editora. Biblioteca Universal.
- Copacetic: Ace King, Check it out! (2006). Web 2.0 vs web 1.0. Encontrado em <http://joedrumgoole.com/blog/2006/05/29/web-20-vs-web-10/> Pesquisado em 27/03/2008.
- Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida. (1998) *Carta Magna: Educação e Informação ao Longo da Vida*. Lisboa, Centro de Informação Científica e Técnica – MTS.

Comissão das Comunidades Europeias (1993) Livro Branco – Crescimento, competitividade e emprego. Os desafios e as pistas para entrar no Século XXI. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais da Comunidades Europeias.

Contín, S.A. Internautas del idioma: ¿ como desarrollar la competencia hipertextual em los adolescentes? (p.79-92) In: Alas, A. et al. (2002) *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, Editora GRAÓ. p.79-92.

Correia, J.A., Lopes, A. & Matos, M. (1999) *Formação de professores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto, ASA. Colecção Cadernos Pedagógicos.

Correia, C. & Tomé, I. (2007) *O que é e-learning: modalidades de ensino electrónico na Internet e em disco*. Lisboa, Plátano Editora. Cortez (2001)

Costa, N.M.L. (2004) *A formação Contínua de Professores – Novas Tendências e Novos Caminhos*. Holos.

Costa, F.A. (2007) Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade. In: Costa, F.A., Peralta, H. e Viseu, S. *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Porto Editora. p.14-30.

Dias, A (2004) Formação Contínua em modalidade e-learning: a experiência da TecMinho no contexto universitário. Encontrado em: <http://www.nonio.uminho.pt/challenges2005/workshops.htm> Pesquisado em 23/06/2007.

Dias, A.J.B.P. (2006) *E-assessment no Ensino Superior: constrangimentos e potencialidades*. Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

Dias, C. (2000) Pesquisa qualitativa: características gerais e referências. Encontrado em: http://www.faculdefortium.com.br/tulio_cesar/material/qualitativa.pdf Pesquisado em 06/07/2007.

Dias, P. (2004) Desenvolvimento de objectos de aprendizagem para plataformas colaborativas. Encontrado em: <http://www.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Plenarias/plen3-12.pdf> Pesquisado em 23/05/2007.

Dias, P. (2007) Mediação colaborativa das aprendizagens nas comunidades virtuais e de prática. In: Costa, F.A., Peralta, H. e Viseu, S. *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Porto Editora. p.31-36.

Dicionário de Sociologia Online. Encontrado em: http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc_i.html#interacao Pesquisado dia 07/05/2008.

Dimenstein, G. (2005) *Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo, Ática.

Eichler, M.L. & Del Pino, J.C. (2006) *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: desenvolvimento e avaliação de um projecto em Educação Ambiental*. RS, UFRGS Editora, p.9-13.

eLES'04-Conferência eLearning no Ensino Superior. Encontrado em: <http://www.esev.ipv.pt/tear/eventos/Eventos.ASP?codtipo=6> Pesquisado em: 06/10/2008.

Escala Likert. Encontrado em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert Pesquisado em 23/07/2008.

Estrela, A. (1992). *Pedagogia, ciência da educação?* Port, Porto Editora.

Estrela, A. e Ferreira, J. (org.) (2001) *Investigação em Educação: métodos e técnicas*. Lisboa, Educa.

Estrela, M.T. (2001) Realidades e Perspectivas da Formação Contínua de Portugueses. Revista Portuguesa de Educação. Ano/vol.14. nº 001. Universidade do Minho, Braga, Portugal.



- Fávero, M. de L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: Alves, N. (org.). (1992) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, Cortez. Coleção Questões da Nossa Época. p.53-72.
- Ferreira, I.S. & Ferreira, J. (2005) A. As Mudanças psicossociais no jovem adulto e a adaptação ao contexto do ensino superior. Encontrado em: http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/silva/silva.htm. Consultado em 07/12/2007.
- Figueiredo, H.M. F.F. de. (1995). *Diálogo simulado em ambiente multimédia: a influência do interface gráfico*. Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- Figueiredo, M. P. (2002) *Concepções sobre oProcess de "Aprender a Ensinar" de Formandos de uma Licenciatura em Educação de Infância: um estudo fenomenográfico*. Universidade dos Açores. Dissertação de Mestrado.
- Flick, Uwe (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre-Brasil, Editora Bookman.
- Fragata, J. (1980) *Noções de Metodologia: para a elaboração de um trabalho científico*. 3ed. Porto, Livraria Tavares Martins.
- Franco, M.A., Cordeiro, L.M. e del Castillo, R.A.F. (2003) *O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na UNICAMP*. São Paulo, Revista Educação e Pesquisa. v.29, n.º02, p.341-353, jul/dez.
- Freire, P. (1999) *Educação e mudança*. 23 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freitas, L.C. de. Neotecnicismo e formação do educador. In: Alves, N. (org.). (1992) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, Cortez. Coleção Questões da Nossa Época. p.89-102.
- Fonseca, J.J.S. da (2000) "Educação à distância em Portugal: Potencialidades e vulnerabilidades". Actas do Colóquio Internacional: "Tecnologias em educação: Estudos e Investigação". In: Nuestra Aldea. Sítio Educativo. Encontrado em: <http://www.nuestraldea.com/educacion.html> Pesquisado em 04/09/2007.
- Fortin, M.-F. (2003) *O processo de investigação: da concepção à realização*. 3.ed. Loures, Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Ltda.
- Gaskell, G. (2002) Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, M.W. & Gaskell, G. (orgs.) (2002) *Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático*. 5.ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Gomes, M.J. da S.F. (2003) *Educação a Distância: Um Estudo de Caso sobre Formação Contínua de Professores via Internet*. Braga, Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).
- Gomes, M.J e Coutinho, C. (2007) Meta-análise da investigação realizada no âmbito do mestrado em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. In: Costa, F.A., Peralta, H. e Viseu, S. *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Porto Editora. p.60-70.
- Guedes, M.L. & Rios, T.A. Um olhar ético sobre o valor de educar. In: Revista Educação. (2007) *Ética e educação*. São Paulo, PUC-Campinas. nº.22. jun.p.17-24.
- Heidrich, G. (2008) Uma força para a tecnologia educacional. In: Revista Nova Escola. Encontrado em: http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_272116.shtml Pesquisada em 14/07/2008.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2.ed. São Paulo, Cortez.
- Inforsato, E. do C. & Galindo, C.J. Formação Continuada Errática e Necessidades de Formação Docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. Encontrado em:

- <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2621--Int.pdf> Pesquisado em 10/01/2008.
- Jesus, S. N. de. (1992) *Recensões Críticas sobre a obra La Crisis de la funcion docente*, de J.V. Vila de 1988. In: Psychologica. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. N.º7.
- Junqueiro, R. (2002) *A idade do Conhecimento: a nova era digital*. Lisboa, Editora Notícias.
- Kenski, V. (2005) Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. Encontrado em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf> Pesquisado em 18/10/2008.
- Kerchove, D. de. (2007) eTwinning: parceria entre escolas na europa. Encontrado em : http://www.etwinning.net/ww/pt/pub/etwinning/news/interviews/interview_with_derrick_de_kerc.htm Pesquisado em 29/03/2008. (entrevista)
- Kishimoto, T. M. (1999) Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: Educação & Sociedade. Campinas - São Paulo. Revista Vol.20. nº 68. Portal Scielo. Encontrado em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300004&lng=pt&nrm=iso. Pesquisado em 10/01/2008.
- Kuenzer, A. Z. (1999) As políticas de formação: A constituição da identidade do *professor sobrando*. In: Portal da Educação & Sociedade. Scielo Brasil. Encontrado em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009 Pesquisado em: 15/03/2007.
- Lakatos, E.M e Marconi, M.de A. (1991) Fundamentos da Metodologia Científica. 3ª.ed. São Paulo, Atlas.
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) Encontrado em: <http://www.ipbeja.pt/leis/l4686.htm> Pesquisado em 15/07/2008.
- Levy, P. (2001). *O que é o virtual?* Coimbra, Quarteto Editora. Coleção Ciberculturas:@3.
- Lima, L.S.D., Dias, S.B.H. e Cybis, W.A. (2003) Ambientes Virtuais de Aprendizagem Cooperativa. Encontrado em: <http://portal.webaula.com.br/artigo.aspx?sm=artigos&codartigo=3> Pesquisado em: 18/08/2008.
- Linhares, C.F.S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: Alves, N. (org.). (1992) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, Cortez. Coleção Questões da Nossa Época. p.09-36.
- Lopes, A. (2001) *Professoras e identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto, ASA. Cadernos Investigação e práticas.
- Lopes, A.M.S.D.R. (2005). *A educação não formal como factor de desenvolvimento local: Impacto das práticas educativas numa Associação da Póvoa de Lanhoso*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia Dissertação de Mestrado em Educação.
- Lopes, L.M.C & Casanova, M.A. (2006) Desenvolvimento de Cursos Baseados na Web: uma proposta metodológica. Encontrado em: <http://www.senac.br/information/TS/313/boltec313d.html> Pesquisado em 05/12/2006.
- Loureiro, M.J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto, ASA.
- Loureiro, M.J, Loureiro, M.J., Moreira, A e Dias, P. Perspectivas de e-aprendizagem no contexto português: um caso em estudo na disciplina de Tecnologia Educativa na Universidade de Aveiro. In: Santos, A. I. dos (2006) *Perspectivas Internacionais em ensino e aprendizagem online: debates, tendências e experiências*. São Paulo - Brasil, Libra Três. p.101-127.
- Lucena, C & Fuks, H. (2000) *A educação na era da Internet*. Rio de Janeiro, Club@dofuturo.

Marmoz, L. Em jeito de prefácio. In: Sousa, J.M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto, Editora Asa. Coleção em Foco. p.07-10.

Marques, C. (2004) Educação a distância: Ensino tem mais vantagens que desvantagens, dizem especialistas. Encontrado em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2004/educacaoadistancia/vantagens_e_desvantagens.shtml Pesquisado em 14/07/2008.

Marquès Graells, Pere (2001). PLANTILLA PARA LA CATALOGACIÓN Y EVALUACIÓN MULTIMEDIA (rev. em 20/08/04). Encontrado em: <http://dewey.uab.es/pmarques/evalua.htm>. Pesquisado em 25/01/2007.

Martins, G. de A. (2006) *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo, Editora Atlas.

Martucci, E.M. (2000) *Revisitando o trabalho de referência: uma contribuição teórica para a abordagem interpretativa de pesquisa*. In: *Perspect. Cienc. Inf.* Belo Horizonte, v.5, nº1. p.99-115, jan./jun. p.99-115.

Menezes, V. (2005) Estilos de aprendizagem. Encontrado em: <http://www.veramenezes.com/estilo.htm> Pesquisado em 03/04/08.

Ministério da Educação (2003) Decreto-Lei 344/1990. Reforma do Ensino Secundário. Encontrado em: http://www.gaaires.min-edu.pt/ficheiros/Documentos%20Orientadores/rev_artistico.pdf. Pesquisado em 24/05/2007.

Missão para a Sociedade da Informação. (1996) Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Encontrado em: <http://www.missao-si.mct.pt> Pesquisado em 30/05/2007.

Molina, V.N. (2006) A Identização das Docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. Encontrado em: http://www.usp.br/eef/xipalops2006/71_anais_349.pdf. Pesquisado em: 23/04/2007.

Moran, J.M. (1995) Novas Tecnologias e o reencantamento do mundo. Encontrado em: <http://unitinsead.educon.com.br/upload/conteudo/NOVAS%20TECNOLOGIAS%20E%20O%20RE-ENCANTAMENTO%20DO%20MUNDO.DOC>. Pesquisado em 27/02/2008.

Moran, J.M. (2007a) A Tv digital e a integração das tecnologias na educação. Encontrado em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/textost.htm> Pesquisado em 25/06/2008.

Moran, J.M. (2007b) Como utilizar as tecnologias na escola. Encontrado em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/utilizar.htm> Pesquisado em: 23/02/2008.

Moreira, A. F.B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para o debate. In: Alves, N. (org.). (1992) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, Cortez. Coleção Questões da Nossa Época. p.37-52.

Moreira, A. A. & Pedro, L. M. (2000) *Os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva e a planificação de conteúdos didáticos: um estudo com (futuros) professores de Línguas*. Revista de Enseñanza y Tecnología – Septiembre – Diciembre.

Neitzel, L.C. (2007a) A rede digital na rede educacional: um reencantamento. Encontrado em: <http://www.geocities.com/Athens/Sparta/1350/reencan.html> Pesquisado em 26/03/2008.

Neitzel, L.C, Subtil, M.J.D. e Gomes, R. de C.G. Hipertexto e interdisciplinaridade. Encontrado em: <http://www.geocities.com/Athens/Sparta/1350/hipertex.html> Pesquisado em: 03/06/2008.

Nevado, R. A. de (2005) Ambientes virtuais de aprendizagem: do “ensino na rede” à “aprendizagem em rede”. Encontrado em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm> Pesquisado em: 18/08/2008.

Neves, J.L. (1996) *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. In: Cadernos de Pesquisa em Administração. São Paulo, USP, v.1, nº 3, 2º semestre. (documento em pdf)

Novaes. (2006) Capítulo 7: As Bases da Educação Contemporânea. Encontrado em: http://www.novaecs.net/livro/docs/cap7_intro.pdf. Pesquisado em 14/07/2007.

Nóvoa, A. (1988) *Um tempo de Ser Professor*. Lisboa, (Palestra proferida no Museu João de Deus).

Nóvoa, A. (1991) Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In: *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro. p.15-38.

Nóvoa, A. Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. In: Apple, M. & Nóvoa (orgs.). (1998) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. p.167-187.

Nóvoa (2007) Prefácio. In: Costa, F.A., Peralta, H. e Viseu, S. *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Porto Editora. p.11-12.

Nunes, C.M.F. (2001) Saberes Docentes e Formação de Professores: um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. Portal Educação & Sociedade. Scielo Brasil. Encontrado em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003 Pesquisado em: 02/08/2007.

Okada, A., Santos, E.O. dos e Okada, S. (2005) Mapeando informação, trilhando e construindo redes de significados: notas sobre uma experiência de pesquisa e docência em educação online. In: Revista da FAEB/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I.. *Tecnologias Digitais e Novas Ambiências Educacionais*. Salvador, UNEB. Coleção Educação e Contemporaneidade. v.1,n.1, jan-jun. p.73-90.

Oliveira, Lia R.Q. (2004) *A Comunicação Educativa em Ambientes Virtuais: um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Braga, FCT, Universidade do Minho.

Oliveira, L.H. de (2005). Exemplo de Cálculo de Ranking Médio para Escala de *Likert*: análise dos dados. *Notas de Aula*. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Administração e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha-MG, Brasil.

Oliveira, P.C.S. de e Oliveira, T.Z.Q. (2005) O projeto educacional da EAD na contemporaneidade: perspectivas políticas, sócio-culturais e a relevância da produção científica nacional para o desenvolvimento do setor. In: Revista da FAEB/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I.. *Tecnologias Digitais e Novas Ambiências Educacionais*. Salvador, UNEB. Coleção Educação e Contemporaneidade. v.1,n.1, jan-jun. p.149-158.

O'Reilly, T. (2005) What Is Web 2.0. Encontrado em: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> Pesquisado em: 09/11/2006.

Pacheco, J.A. (2001) Currículo e tecnologia: a reorganização dos processos de aprendizagem. In: Estrela, Albano & Ferreira, Júlia. (orgs.). (2000) *Tecnologias em Educação: estudos e investigações*. Lisboa, Actas do X Colóquio da AFIRSE/AIPELF. p.66-75.

Pais, M. de F. (1999) *Multimédia e Ensino: um novo paradigma*. Coleção Da Escola para a escola. Vol.12.

Paiva, J. (2002). As tecnologias de informação e comunicação utilizadas pelos professores. Lisboa, Ministério da Educação. Desenvolvimento de Avaliação Prospectiva e Planeamento. Encontrada em: http://interneteb1s.esec.pt/documenta/tic_profs.pdf Pesquisada em 27/02/2008.

Pastre de Oliveira, G. (2008) *Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e a construção do conhecimento em cursos universitários: reflexões sobre acesso, conexões e virtualidade*. In: Revista Iberoamericana de Educación. p.1-9

- Peres, A. N. *Formação de professores*. In: FRENPROF. Encontrado em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=141&doc=105&mid=115> Pesquisado em: 07/01/2008.
- Perradeau, M. (2000). *Os Métodos Cognitivos em Educação: aprender de outra forma na escola*. Lisboa, Instituto Piaget – Coleção Horizontes Pedagógicos, v.57.
- Pinho, A. de S. de, Pereira, L.A., Moreira, A. e Loureiro, M.J. A Tomada de notas entre a leitura e a produção do texto argumentativo escrito em ambientes de blended-learning: uma experiência no ensino superior. In: Santos, A. I. dos (2006) *Perspectivas Internacionais em ensino e aprendizagem online: debates, tendências e experiências*. São Paulo - Brasil, Libra Três.
- Ponte, J.P. da. (2000) *Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores: que desafios*. Revista Ibero-americana de Educación. Espanha, Universidad Autónoma del Estado de México, Redalyc. Set/dez. n. ° 24. p.63-90-
- Ponte, J.P. da (2001). Tecnologias de informação e comunicação e na formação de professores: que desafios para a comunidade educativa? In: *Tecnologias em Educação: estudos e investigações*. Lisboa, Actas do X Colóquio da AFIRSE/AIPELF.p.89-108.
- Portugal. Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Encontrado em: <http://www.ipbeja.pt/leis/l4686.htm> Pesquisado em 15/07/2008.
- Puiggrós, A. Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos. In: Apple, M. & Nóvoa (orgs.). (1998) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. p.91-112.
- Quintanilha, L. & Couto, V. N@escola - Parangolés na nova escola. 20/06/2006. Encontrado em: http://www.aredo.inf.br/index.php?Itemid=99&id=641&option=com_content&task=view. Pesquisado em 07/01/2008.
- Ramos, J.L. (2007) Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In: Costa, F.A., Peralta, H. e Viseu, S. *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.p.143-169.
- Rangel, M. (1996) *Representações e reflexões sobre o "bom professor"*. 3 ed. Rio de Janeiro, Vozes.
- Ravache, G. (2008) A terceira geração da web. In: Revista Época. Encontrado em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EDG77010-6014,00.html> Pesquisado em: 27/03/2008.
- Revista da FAEBA. (2003) Educação & Contemporaneidade. *Educação e Formação educador*. Salvador, UNEB. Vol.12, jul-dez.
- Revista Portuguesa de Educação. (2002) Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Ricardo, F. (2008) In: Ensinar e Aprender: revista electrónica para professores, formadores e educadores. Prestígio e mal-estar: uma reflexão sobre o mal-estar dos professores – a necessidade de adaptação a mudança. Encontrado em: <http://revistaensinareaprender.blogspot.com/2008/02/ac-prestigio-e-mal-estar-3.html> Pesquisado em 17/03/2008.
- Robalo, A. (1995) *Formação de Formadores para a Especialização Artística e Tecnológica – Avaliação do Impacto da Medida 4.2 do PRODEP: Relatório Final*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Rodrigues, M. do R. & Moreira, A. (2007) Alterações Provocadas pelo Internet@eb1: estudo de caso num agrupamento de Setúbal. No âmbito da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação Challenges' 2007. In: Secção O Digital e o Currículo. Encontrado em: http://nonio.es.eip.pt/nonio21/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=46&Itemid=66%20 Pesquisado em 21/08/2008.

Roldão, M. do C. (2000) *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro, Universidade. Coleção Formar professores.

Romanó, R. S. (2007) Ambientes virtuais para a aprendizagem colaborativa no ensino fundamental. Encontrado: www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema3/03RosanaRomano.pdf Pesquisado em 12/05/2007.

Rosales, C. (1992) *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto, Edições Asa. Coleção Práticas Pedagógicas.

Rosenberg, M.J. (2002) *e-learning: Implementando com sucesso aprendizado on-line na sua empresa*. Estratégias para a transmissão do conhecimento na era digital. São Paulo: Pearson Education do Brasil/ Editora Makron Books.

Rosnay, J. de. (2006). *La révolte du pronetariat: des mass média aux média des masses*. Librairie Arthème Fayard.

Sá-chaves, I. (1998) *A Construção do Objecto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro, EDUERJ.

Salmon, G. "Sucessful e-learning through human mediators: training e-moderators". In: Salmon, G. (2004) *E-moderating: the key to teaching and learning online*. Routledge, London. Encontrado em: <http://www.atimod.com/e-moderating/intro.shtml> Pesquisado em 23/04/2007.

Sanmartí, N. y Izquierdo, M. *Cambio y conservación en la enseñanza de las ciencias ante las TIC*. (p.31.44) In: Alas, A. et al. (2002) *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, Editora GRAÓ. p.31-43.

Santos, A.I. dos (org.) (2006) *Perspectivas Internacionais em Ensino e Aprendizagem On-Line: debates, tendências e experiências*. São Paulo, Libratrês.

Santos, B. de S. (2005), "Os tribunais e as novas tecnologias de comunicação e de informação", *Sociologias*, 13. Encontrado em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23557.pdf>. Pesquisado em 24/06/2007.

Santos, R. C. e Santos, S. C. (1998) *Ambientes de aprendizagem virtual: algumas possibilidades para a educação à distância*. IV Congresso RIBIE, Brasília.

Schenkel, M.H. B. (2003) A integração das tecnologias no ensino fundamental. Encontrado em: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372924112A%20integra%C3%A7%C3%A3o%20das%20tecnologias.pdf> Pesquisado dia 21/04/2007.

Simões, Alcino. (2004) *A Internet: Potencialidades e Limitações*. Folha do alcino. Encontrado em: <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/alcinosimoes@yahoo.com> Pesquisado em 02/11/2006.

Silva, B. D. da. (1999) *Questionar fundamentalismos tecnológicos: tecnofobia versus tecnolatria*. No âmbito da I Conferência Internacional Challenges'99 – Desafios'99. Encontrado em: <http://www.nonio.uminho.pt/actchal99/Bento%20Silva%2073-89.pdf> Pesquisado em 14/03/2008.

Silva, R.R. da (2000) O conflito enquanto momento significativo da formação. In: Bueno, B.O., Catani, D.B. e Sousa, C.P. de (org.) *A Vida e o ofício dos professores*. São Paulo, escrituras Editora.p.137-143.

Silva, B.D. da (2001). *As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal*. In: Revista Portuguesa de Educação da Universidade do Minho. Editora La Hemeroteca Científica en Línea en Ciências Sociales. p.1-44.

Silva, B.D. da (2002a) A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo: repercussões e exigências na profissionalidade docente. In: *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto, Porto Editora. p. 65-91.



- Silva, T.T. da (2002b) Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora. p.35-52.
- Silva, M. (2003) Educação na Cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. *Educação e Formação do Educador*. Salvador – Bahia/Brasil. Vol. 12. n.º 20. jul/dez. p.261-271.
- Silva, M. (2006) *Sala de aula interativa*. 4.ed. Rio de Janeiro, Quartel.
- Silva, W. R. da. (2005). A prática de ensino na formação docente: conversando com os/as discentes-professores/as. Encontrado em: http://www.ce.ufpe.br/posemeducacao/documentos/Dissertacoes_2005/formacao_de_professores/WL/LSON_RUFINO_DA_SILVA.pdf. Pesquisado dia 10/01/2008.
- Silva, A.A. da (2007) Professores utilizadores das TIC em contexto educativo: estudo de caso numa escola secundária. In: Costa, F.A., Peralta, H. e Viseu, S. *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Porto Editora. p.170-190.
- Silva, A.do S., Brito, S.R. de, Favero, E.L., Hernández-Dominguez, A., Tavares, O. de L., Francês, C.R.L. (2003) Uma arquitetura para desenvolvimento de ambientes interactivos de aprendizagem baseado em agentes, componentes e *framework*. Actas do XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Rio de Janeiro/Brasil, NCE –IM/UFRJ.p.1-10.
- Sonneville, J.J (2003). Revista da FAEEBA/ Universidade do Estado da Bahia. *Educação e Contemporaneidade*. Salvador: UNEB. V.12, n. 20, (jul. /dez).
- Sousa, J.M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto, Editora Asa. Colecção em Foco.
- Sousa, J.F. (2003) Somos tão diferentes que somos quase iguais. In: O direito de aprender. Encontrado em: http://www.direitodeaprender.com.pt/revista03_01.htm Pesquisado em 05/04/08.
- Sousa, D. D.L. de (2007) Movimentos Sociais: aproximações conceptuais. Actas do I Seminário de Investigação sobre a problemática Educacional em Portugal e no Brasi. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. p.69.
- Suanno, M.V.R. (2003) Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: reflexões a partir da Teoria Vygotskyana. Encontrado em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto16.htm> Pesquisado em 28/02/2008.
- Takahashi, T. (2000). *Sociedade da informação no Brasil – Livro Verde*. Brasília, Ministério da Ciência e tecnologia.ç
- Tavares, J. & Brzezinski, I. (1999) *Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma científico e de formação*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Tavares, J e Brzezinnki, I. (org.) (2001) Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha.
- Telles, M. Estilos de Aprendizagem, Geração Y e tecnologia. Encontrado em: <http://marcostelles.wordpress.com/2008/04/01/estilos-de-aprendizagem-geracao-y-e-tecnologia/> Pesquisado em 11/04/2008.
- Togneri, D.F., Brito, S. R. de, Falbo, R.de A., Tavares, O. de L. e Menezes, C. S. de (2002) Um Ambiente de Aprendizagem Cooperativa de Engenharia de Requisitos Orientados a Projectos. Encontrado em: <http://www.inf.ufes.br/~falbo/download/pub/lcece2003.pdf> Pesquisado em 28/03/20027.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Universidade de Aveiro. (2006) *Guia de Pós-graduação*.

- UNESCO (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto, Editora ASA. Encontrado em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf> Pesquisado em: 10/11/2007.
- UNESCO (1999) Educação: Um Tesouro a Descobrir. MEC, Cortez Editora, São Paulo. Encontrado em: http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=12 Pesquisado em 03/06/2008.
- UNESCO (2008). ICT COMPETENCY STANDARS FOR TEACHERS. Implementation Guidelines. United Kingdom: UNESCO. Version 1.0 (documento em pdf).
- Wikipédia. (2007). Impacto da Revolução Tecnológica na Sociedade. Encontrado em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Impacto_da_Revolu%C3%A7%C3%A3oTecnolo%C3%B3gica_na_Sociedade. Pesquisado em: 05/06/2007.
- Wikipédia. (2007) Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Encontrado em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Novas_tecnologias_de_informa%C3%A7%C3%A3o_e_comunica%C3%A7%C3%A3o Pesquisado no dia 28/11/2007.
- Wikipédia. (2008) Ambientes virtuais de aprendizagem. Encontrado em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ambiente_virtual_de_aprendizagem Pesquisado em 18/08/2008.
- Vaillant, Denise. (2003). *Formação de Formadores: Estado da Prática. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe- PREAL*.
- Valentini, C.B & Soares, E. M. do S. Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Encontrado em: http://hermes.ucs.br/lavia/introduc_livro.html Pesquisado em: 18/02/2008.
- Veiga, I.P.A. & Araújo, J.C.S. Ética e Profissionalização docente. In: Revista Educação. (2007) *Ética e educação*. São Paulo, PUC-Campinas. nº.22. jun. p.41-55.
- Veiga, I.P.A. et al. (2007) Formação Pedagógica de Docentes Universitários no Contexto da Pós-Graduação. In: I Seminário de Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e no Brasil. Porto, Universidade do Porto. p.46-47. (Resumos das comunicações).
- Veiga-Neto, A. (2002) Currículo e Telemática. In: *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto, Porto Editora. p.53-64.
- Viseu (2007) In: Costa, F.A., Peralta, H. e Viseu, S. *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Vosgerau, D.S.R. e Mazur, A. (2007) O Desenvolvimento moral: análise das relações de cooperação e coação promovidas no interior de um ambiente virtual de aprendizagem. Revista de Educação. São Paulo, PUC-Campinas.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO MESTRADO

Título: Novos significados desenvolvidos na formação de professores: o contributo da experiência na pós-graduação em multimédia da Universidade de Aveiro para outras percepções da prática profissional

Objectivo:

- Identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos.

Blocos temáticos	Objectivos	Questões
Perfil dos alunos do mestrado	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a natureza social, económica, familiar e profissional dos alunos do mestrado ME da UA; 	<p>Dados Pessoais:</p> <p>Idade: _____ Cidade onde reside: _____</p> <p>Habilitações: _____</p> <p>Actividade profissional: _____</p>
Escolha do curso/ <i>E-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> Colectar as motivações dos alunos na escolha do curso; Identificar a opinião dos alunos quanto às vantagens para sua formação em curso on-line; 	<p>6. Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?</p> <p>7. Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?</p> <p>8. A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.</p> <p>() Concordo em absoluto () Concordo parcialmente () Não Concordo nem Discordo () Discordo em parte () Discordo em absoluto</p>
DMME e MAC	<ul style="list-style-type: none"> Obter informações sobre o desenvolvimento das disciplinas DMME e MAC do Mestrado em Multimédia em Educação, no que respeita a promoção de novos significados conceptuais sobre a formação docente a partir do desenvolvimento teórico-metodológico adoptado nesta disciplinas; 	<p>1. As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, <i>blog</i> e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.</p> <p>() Concordo em absoluto () Concordo parcialmente () Não Concordo nem Discordo () Discordo em parte () Discordo em absoluto</p> <p>2. As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.</p> <p>() Concordo em absoluto () Concordo parcialmente () Não Concordo nem Discordo () Discordo em parte () Discordo em absoluto</p> <p>3. As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.</p> <p>() Concordo em absoluto () Concordo parcialmente () Não Concordo nem Discordo () Discordo em parte () Discordo em absoluto</p> <p>4. Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na</p>

		<p>experiência como um todo?</p> <p>() Centralizador () Mediador () Estimulador () Catalizador</p> <p>5. Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.</p> <p>() Concordo em absoluto () Concordo parcialmente () Não Concordo nem Discordo () Discordo em parte () Discordo em absoluto</p>
Atribuição de significados	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os significados dados à docência atribuídos pelos alunos após a experiência desenvolvida nas duas disciplinas DMME e MAC; 	<p>1. Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?</p>
Prática Profissional	<ul style="list-style-type: none"> Perceber os cenários profissionais dos alunos do mestrado; Perceber o grau de abertura destes cenários para apostas em projectos educativos envolvendo as novas tecnologias educativas; Identificar mudanças de posturas e melhoramentos nos cenários e com os sujeitos destes espaços após a aquisição de novos significados sobre a prática docente, adquiridos nas disciplinas em foco. 	<p>1. Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?</p> <p>2. Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?</p> <p>() Dissonante () Consoante</p> <p>3. Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?</p> <p>() Central () Acessório () Inexistente () Auxiliar</p> <p>4. O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>5. Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?</p> <p>6. Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?</p> <p>() Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias () Políticas inexistentes de apoio ao uso das ferramentas tecnológicas no espaço escolar () Inexistência de projectos educativos envolvendo as ferramentas digitais () Falta de interesse do professor ou do grupo escolar</p> <p>7. Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>8. A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>9. Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>10. Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma</p>



		experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?
--	--	---

ANEXO 2 – ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DMME E MAC DO MME/UA

Título: **Novos significados desenvolvidos na formação de professores:** o contributo da experiência na pós-graduação em multimédia da Universidade de Aveiro para outras percepções da prática profissional

Objectivos:

- Identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos.
- Identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

Blocos temáticos	Objectivos	Questões
Mestrado Multimédia em Educação (DMME e MAC)	<ul style="list-style-type: none">• Identificar na opinião dos docentes a concepção de ensino /aprendizagem e a linha teórico-metodológica que adoptam.	<ol style="list-style-type: none">1. A partir de que concepção de ensino/aprendizagem organiza as situações e as actividades educativas?2. Que contribuições o Mestrado trouxe para essa abordagem?3. Que aspectos destacaria como marcantes ou fundamentais para a obtenção dos objectivos educacionais inerentes as estas práticas?4. As situações educativas implementadas na sua disciplina ajudam a promover a troca de experiências, a motivação e aprendizagem dos alunos? Como são organizadas, que estratégias utilizam?5. Que postura profissional estabeleceu com a turma 2006/2007? Explique a sua resposta.6. Que competências acham que deveriam possuir para difundir o trabalho com as novas ferramentas da Web Social?7. O modelo de aprendizagem adoptado e as tecnologias escolhidas por si, na condução da sua disciplina, colaboraram ou acarretaram em dificuldades na avaliação do desempenho dos alunos?8. Os resultados obtidos na avaliação de algum modo servem para reformulações para as próximas edições? Justifique.
Atribuição de significados	<ul style="list-style-type: none">• Identificar junto aos docentes a conquista de novos significados dados à profissionalidade docente atribuídos pelos alunos após a experiência desenvolvida nas suas disciplinas;	<ol style="list-style-type: none">1. De que forma, na sua disciplina, os alunos foram estimulados a fazerem ponte entre as ideias debatidas e a realidade que vivem no cenário profissional?2. Que tipo de visão sobre as relações desenvolvidas nas instituições educativas as suas actividades ajudaram a suscitar?3. Conseguiu observar nos alunos do Mestrado um ganho intelectual expresso através de novos significados sobre sua profissionalidade docente, a partir das categorias apresentadas nas suas disciplinas (significados de aprender e ensinar na era da Web 2.0, valorização dos sentimentos, das emoções e do consciente, as novas dimensões do ser professor: uma interface activa promotor de associações e vínculos, de sensibilidades; a importância de se utilizar outros espaços educativos para além da sala de aula) que podem contrastar com os conceitos preexistentes sobre a mesma? Explique algumas.

ANEXO 3 – ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO MME/UA

Título: **Novos significados desenvolvidos na formação de professores:** o contributo da experiência na pós-graduação em multimédia da Universidade de Aveiro para outras percepções da prática profissional

Objectivos:

- Identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos.
- Identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

Blocos temáticos	Objectivos	Questões
Mestrado Multimédia em Educação (DMME e MAC)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar junto ao coordenador do Mestrado informações sobre a origem e estrutura organizacional do curso, contributos para o desenvolvimento científico e tecnológico de Aveiro e Portugal, impactos na formação dos quadros profissionais; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quando data o início/lançamento do Mestrado em Multimédia em Educação? Foi por iniciativa de quem? ○ Qual a importância do Mestrado em Multimédia em Educação para o desenvolvimento científico e tecnológico de Aveiro e Portugal, segundo a sua opinião de coordenador do Mestrado/ professor/ pesquisador na área de tecnologias? ○ Como a linha de pesquisa e abordagem teórica crítico-reflexiva adoptada por este mestrado tem contribuído para uma formação consistente de quadros profissionais na área de multimédia para a educação? ○ Em que se sustenta a estrutura humana, curricular, organizacional actual do Mestrado? ○ Há registo de abandono de alunos nesta turma de Mestrado (2006/2007) até o momento?
Atribuição de significados	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos que assegurem o atendimento dos objectivos do curso e o contributo destes para significativas mudanças quanto a sua profissionalidade docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Após o término da edição 2006/2007 do Mestrado, que avaliação faz quanto ao cumprimento e atendimento dos objectivos do mestrado em contribuir para qualificação e requalificação de profissionais, numa perspectiva crítico-reflexiva? 5. Compreende que as actividades de ensino – pesquisa desenvolvidas junto aos alunos colaboram num sentido de promover competências para efectivarem avaliações críticas de suas práticas profissionais? 6. Enquanto coordenador, percebe se o mestrado ofereceu significativas quanto a mudanças de posturas/attitudes que se reflectem na profissionalidade docente dos alunos deste curso?

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR (P1) – Professor das disciplinas DMME e MAC do MME da UA no dia 13.12.07

Esse trabalho tem como objectivo identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos. A intenção junto aos professores é identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

Pesquisadora: Então, a entrevista terá dois blocos de perguntas. No primeiro bloco temático, tenho interesse em identificar na opinião dos professores das disciplinas DMME (Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação) e MAC (Multimédia e Arquitecturas Cognitivas) a percepção que têm da concepção de ensino /aprendizagem que baseou a organização das disciplinas e a linha teórico-metodológica que adoptam. Então, a primeira pergunta é: A partir de que concepção de ensino/aprendizagem o senhor junto com o professor P2 organizam as situações e as actividades educativas?

P1.: “ Tanto numa disciplina como na outra, embora Desenvolvimento (interrupção: o telefone do Mestrado tocou). Tanto numa disciplina como na outra, embora Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação seja uma disciplina com conteúdo para todo o curso, na medida em que permite que se coloquem modos de pensar e de gerir o próprio curso para todos de modo igual, uma vez que os alunos que chegam ao curso são de proveniências muito distantes. O que tentamos fazer é criar uma plataforma que permita nas disciplinas subsequentes que as pessoas entendam obviamente aquilo que são os princípios do curso e a linguagem que terá que ser comum a todos. Há gente que não vem propriamente da área do ensino, e portanto uma forte componente de situações com teorias de aprendizagem tem lugar. Agora do ponto de vista das estratégias, aquilo que nós elegemos (interrupção). Temos como princípio fundamental que é a autonomia do aluno. Portanto, o aluno terá que ser autónomo na apropriação dos conhecimentos e das aprendizagens e começar a aprender a aprender. A perspectiva é completamente construtivista com muito do sócio-construtivismo e também com algo do construtivismo. Na medida em que o que nós pretendemos que os alunos façam é aprenderem sobre as implicações educativas da tecnologia e não o inverso. O curso não é tecnológico. O curso é educacional. Portanto, nessa vertente, as estratégias que nos propomos são estratégias abertas em que os alunos têm que o ser mentores do próprio desejo de encontrar uma área temática de trabalho que lhes permita implementar e construir conhecimento envolto em pressupostos educativos aplicados (interrupção) em função de utilizações educativas das tecnologias. Portanto, essa é a nossa base de trabalho. Tanto em uma disciplina como na outra, embora em Multimédia de Arquitecturas Cognitivas tornou-se um pouco mais sobretudo o que são as teorias de base das opções que são tomadas do ponto de vista tecnológico.

Então, nesse caso, já foi um pouco respondida a segunda pergunta que é - Que contribuições o Mestrado trouxe para essa abordagem?

Bem o Mestrado em si, até porque temos, desde 2002, nós temos feito avaliações sistemáticas do curso e das representações que os próprios alunos têm do curso. Não vamos é todos os anos adaptar e corrigir coisas que consideramos que teria mais sentido. (Interrupção: telefone tocando) Portanto, fazemos esta avaliação e ajustes ao curso. A abordagem que nós adoptamos também é uma abordagem que para nós é de alguma aprendizagem, é de tentativa de melhoria da oferta que fazemos ao nível da formação pós-graduada. A pergunta em si é...?

Pesquisadora: As contribuições que, por exemplo, as suas experiências têm um resultado e no caso do Mestrado em si, a experiência do mestrado com essa formação desenvolvida connosco, a edição 2006/2007, ela tem trazido contribuições para a abordagem que sustenta o próprio mestrado.

P1:Sim, com certeza. Com certeza. Aliás, não é por acaso que depois do vosso curso fizemos alterações na oferta que estamos a oferecer este ano. Não sei se recordas mas foi com vosso curso que se começaram a fazer as primeiras experiências no Second Life (**Pesquisadora: hum hum**) e isso levou que se implementasse o Second UA que inclusivamente, os alunos que se encontram já na primeira disciplina desta edição de 2007 já tem actividades no Second Life e o recurso às ferramentas da web 2.0 tem sido sistemático a partir da vossa experiência. Portanto, nesse sentido a questão da avaliação e da actualização é permanente.

Pesquisadora: Ok! Que aspectos o senhor destacaria como marcantes ou fundamentais para a obtenção dos objectivos educacionais inerentes as estas práticas? O senhor e o senhor Luís

Pedro elegeram objectivos educacionais que fossem alcançados pela nossa turma, 2006/2007, que aspectos o senhor destaca como marcante e que facilitaram a obtenção desses objectivos educacionais por nós alunos?

P1: Em primeiro lugar a opção que tomamos é de não permitirmos que grupos de trabalhos tivessem elementos com formação de base igual. A aposta na diversificação dos perfis dos alunos na constituição dos grupos é para nós um ponto central que garante que os alunos só constroem conhecimento partilhando esse conhecimento em função daquilo que são as suas experiências, as suas vivências e dos conhecimentos pessoais. Isso dá um enriquecimento grande porque cria matizes de conhecimento que não seriam possíveis de outra maneira. Ficarmos com grupos de alunos fechados na mesma área de formação é perpetuar basicamente aquilo que essa mesma personalidade desvia desde o início. Esta investigação permite estes matizes interessantes, mas por outro lado, a aposta na autonomia dos alunos nomeadamente na responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens é também um factor que permite que os alunos porque tem que ser responsáveis por essa mesma aprendizagem, comecem a adoptar estratégias e mecanismos de busca e que façam uma criteriosa e crítica do conhecimento e de fontes de informação que os vai desenvolver mesmo profissionalmente naquilo que são as informações que encontram, a partilha que fazem dela com os restantes membros do seu próprio grupo e muitas vezes fora do seu grupo e aquilo que são os contributos, as trocas de experiências e as leituras que cada um faz a nível de informação e que vão sendo permitidas.

Pesquisadora: Ok! Nesse caso, as situações educativas implementadas tanto na sua disciplina ajudam a promover a troca de experiências, a motivação e aprendizagem dos alunos? É claro que estamos falando de uma situação no início do curso e uma mais avançada, onde os alunos já estão com uma postura mais amadurecida na utilização do BlackBoard, nas ferramentas da Web Social. Até o próprio olhar que têm sobre os fóruns, os espaços de comunicação, o próprio olhar que eles – os alunos – lançam, agora (após o primeiro ano curricular) é diferente. Em um momento isso se mostra de uma forma e noutro momento, se mostra de outro, mas as situações educativas em cada disciplina permitiram perceber se houve, se elas ajudaram a promover a troca de experiências, se elas ajudaram a motivação e na própria aprendizagem dos alunos? Como é que o senhor percebe isso?

P1: Bom, a primeira disciplina é uma disciplina quase que de adaptação e de tentativa de pisar num território que ainda lhe é ainda extremamente difuso. Muitas vezes os alunos vêm com expectativas com o curso que não são aquelas que depois se fundamentam na própria primeira disciplina e muitas vezes o que acontece é que pessoas que tinham, na maioria dos casos é assim, que tinham expectativas de um curso que fosse bastante mais tecnológico. (interrupção: um funcionário da secretaria do Departamento entra na sala. O professor pára para atendê-lo).

Pesquisadora ao retomarem minutos depois: Então, vamos lá!

P2: Então, nós ficamos onde?

Pesquisadora: Hum, hum...É...As expectativas dos alunos em DMME.

P2: Essas expectativas vão se tornando mais claras e muitas vezes uma postura que ainda cause estranheza e de alguma rejeição relativamente ao curso começa a assumir uma dimensão que é aquela que o curso pretende, que é pensar as tecnologias de um ponto de vista educacional. E portanto, as pessoas começam a adquirir ritmos de trabalho e inclusivamente, o próprio facto de haver alguma socialização vai implementando ao longo do tempo e esse é um aspecto que também diferencia essa primeira disciplina da Multimédia e Arquitecturas Cognitivas, onde as pessoas ainda não se conhecem o suficiente para terem uma postura de trabalho que não seja meramente com uma finalidade que é quase instrumental, que é de resolverem um problema gerado, que é para terem depois um produto final que possa ser avaliado e ajudado com uma classificação à disciplina. Isso vai se modificando e começam a criar-se, é, cumplicidade, partilhas genuínas de conhecimento que extravasa a componente mais académica do curso, que passa a ser também conhecimento partilhado que vai das vivências pessoais, daquilo que é o conhecimento de cada um, relativamente a sua identidade pessoal, seus gostos, preferências, aquilo que fazem fora do ambiente institucional, que família que tem, se tem filhos, se não tem. Há um conjunto de partilhas que se notam muito num espaço de discussão de forma que vão muito além daquilo que é actividade normal. E quando se chega em Multimédia e Arquitecturas Cognitivas, estamos na primeira disciplina do segundo semestre e até aí já passou um tempo extremamente rico de amadurecimento de todas as suas

vertentes, incluindo a vertente académica e dizemos que começam já a criar sinergias que permitem que após a disciplina Multimédia e Arquitecturas Cognitivas e mais uma outra disciplina que se não me falha, é a disciplina do professor Arnaldo Santos, que deve ser Ambientes de Aprendizagem ou há um outro de Ambientes de Aprendizagem...?

Pesquisadora intervindo: Avaliação de Software Educativo com a professora Maria João?

P1: Não, mas esta é uma disciplina de opção do primeiro semestre. (Sim, sim!) Mais há uma outra com o professor Arnaldo Santos em que as pessoas...

Pesquisadora interrompendo: É a última do primeiro semestre? Ambientes de Gestão de Aprendizagem? (Na verdade, era Comunidades de Aprendizagem Distribuída)

P1: Sim. Ambientes de Gestão de Aprendizagem. As pessoas ficam preparadas para assumir o risco de pensar uma temática interessante para desenvolver o trabalho de investigação. E o facto do curso ser sequencial permite num determinado patamar ir sustentando um conjunto de camadas de conhecimento que é científico, é disciplinar, é metodológico, é o desenvolvimento de posturas deontológicas, éticas, relativamente aquilo a que a investigação tenha um desenrolar interessante. Aliás, a disciplina Seminário de Dissertação é uma disciplina mais longa e portanto, dá ainda asas a que as discussões que passam a ser um pouco mais filtradas numa relação dialógica e não tanto em grupo, embora mantendo esses laços com os restantes membros que acompanhou o curso do mestrado, nomeadamente o grupo de origem de cada um dos elementos que trabalhou nas disciplinas anteriores segmenta essa relação forte seja com os colegas seja com os professores.

Pesquisadora: No caso, na disciplina DMME, nós tivemos que desenvolver materiais no Didaktos Online e em MAC, nós tivemos que desenvolver o Plano de Desenvolvimento de Interacção Multimédia, o PDIM e depois construí-lo e mostrar a evolução dos ciclos na wiki. Essas situações previamente são organizadas por vocês dois, enquanto professores das disciplinas. Essas estratégias que foram pensadas para o atingimento (atendimento) dos objectivos destas duas disciplinas mostraram (revelaram/desvelaram) ganhos de aprendizagem pelos alunos? Como é que dá para perceber isso?

P1: Bom... Dá para perceber com uma questão que se prende com, por um lado, em DMME, a implementação prática de pressupostos teóricos de pós estruturalismo, construtivistas por natureza como é a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e isso já exige por parte dos alunos um grande esforço de compreensão não só da teoria que está na base, mas também como é que essa teoria se implementa do ponto de vista prático num hipertexto de flexibilidade cognitiva, como é o caso do Didaktos Online. Obviamente, lidando com conteúdos que são, em princípio, para estados avançados de aprendizagem com aquilo que a TFC preconiza, há uma centração grande de esforço cognitivo, de esforço de investigação, de esforço de desenvolvimento, que é muito centrado em pressupostos teóricos que são específicos. O facto de estarmos a trabalhar a este nível e depois, num momento posterior temos que abandonar um pouco essa característica mais específica, mais centrada numa teoria para perspectivarmos aquilo que seria um desenvolvimento vertical de implementação das TIC. Ao longo do sistema de ensino português, damos uma dimensão mais holística e portanto, aquilo que foi pedido aos alunos, embora eles estivessem centrados em ciclos de ensino do ponto de vista da integração tecnológica, mas em vertentes que eram especificadas, que era o aluno, o conteúdo e o professor. Tivemos a dimensão de implicação dos alunos que inclusivamente foram organizados do ponto de vista do trabalho quase que em comunidades micro que tinham que interagir em termos de macro comunidade para poderem fazer sentido daquilo que seriam as condições do segundo ciclo do sistema superior deu aos alunos, pelo menos, queremos acreditar nisso, uma dimensão que não é fechada, na formação que é o normal, que acontece em termos de classes de formação de professores. Os professores são formados para aquele ciclo e esquecem por completo aquilo que é o contexto em que esse mesmo ciclo aparece. Temos uma dimensão daquilo que é a locação de recursos e esforços para determinado ciclo de ensino sem perdermos de vista aquilo que o antecede, aquilo que vai depois seguir, dá essa perspectiva holística, integrada, que eram os objectivos dessa disciplina, dessa secção da disciplina.

Pesquisadora: Muito bem! Ahn... A seu ver, que postura profissional foi estabelecida com a turma 2006/2007 em relação ao trabalho desenvolvido, que postura de professor, que modelo de professor, de formador pensa ter desenvolvido com eles, pensa ter adoptado?

P1: Bom... Aquilo que nós pensamos que aconteceu tem quase a ver com desejo, que nós não temos hipótese de constatar nos respectivos locais em que as pessoas que frequentam o curso

desenvolvem sua actividade profissional. Não tivemos a possibilidade de constatar o que realmente tem sido os impactes da formação que nós oferecemos. Queremos acreditar que as tecnologias são vistas de uma maneira diferente, na medida em que são pensadas de um ponto de vista integrado, articulado, como um recurso que se utiliza com bom senso, com a renovação daquilo que são os pressupostos de ensino e de aprendizagem. Mas, mais do que isso, a capacidade de olhar para o fenómeno em si, nas suas diferentes vertentes, de uma maneira que não sejam nem de estranheza nem de rigidez. E portanto, olhar para o fenómeno de ensino e aprendizagem com abertura, com a capacidade necessária para ver vertentes diferentes e diferenciadas nesse mesmo fenómeno e o modo como se podem tornar, por vezes algumas questões que teriam uma dimensão negativa em algo que possa ser valorizado e eventualmente até uma mais valia do ponto de vista da aprendizagem. Há uma outra vertente que é a convicção de que a tecnologia não passa a ser vista como algo que tem que existir do ponto de vista de recurso, que tem que se pagar, que tem que se licenciar quando há muitos recursos presentemente que nos permitem fazer integração tecnológica de uma maneira completamente gratuita, no sentido em que não é gratuita, no sentido de que as pessoas não podem já dizer ou encontrar como desculpa o facto de não terem computador ou faltar licença de softwares físicos, isso não se pode dizer, isso está disponível. Tem é que se inventar processos de uma maneira criativa de tornarem as tecnologias úteis nas actividades de ensino e aprendizagem.

Pesquisadora: Muito bem! Essa aqui é uma pergunta mais de provocação. Que competências, achas que (o professor) deveria possuir para difundir o trabalho com as novas ferramentas da Web Social?

P1: Ok! As competências básicas que me limito a ter (risos) (**Sim, sim! Breve pausa**) para utilizar as ferramentas da web 2.0. Há uma competência básica que é (risos) uma competência que normalmente me revela com as funções que desempenho, que é o tempo. Portanto, há essa dificuldade. De qualquer modo, eu tendo a utilizar tudo que são ferramentas da *Web Social*, desde que elas não interfiram com a minha possibilidade de ser independente, de ter alguma privacidade e por outro lado, de poder dar respostas a aquelas funções profissionais que tenho. Eu por exemplo uso o Messenger, no caso, meu Messenger Adium uso para actividades de comunicação síncrona quando acho que devem ser utilizadas. Não estou sistematicamente ligado em comunicação síncrona. O Skype, utilizo quando acho que é necessário. Temos desenvolvido até o mês corrente com os alunos a utilização do *Google Docs*, a utilização mesmo a nível da formação inicial. Não estou a falar só na formação pós-graduada. A utilização de *blogs*, a utilização de ferramentas que permitam a constituição de portfolios digitais, bom, há uma panóplia de utilização de *proto pages*. Agora, uma coisa que a mim me impede de utilizar com mais frequência, nomeadamente um *blog* pessoal, é o facto de que a partir de que alguém disponibiliza um *blog*, assume a responsabilidade de o manter vivo, de o vir a alimentar e de não o deixar também de ser politicamente correcto do ponto de vista de responder às reacções das pessoas ao *blog*, na medida em que eu não tenho tempo para fazer uma coisa dessas, não tenho *blog* (risos). Mas não há hipótese. Agora, a nível de competências de base, as competências básicas são competências mais de... assumir o risco. Uma pessoa que assuma o risco é autodidata (**hum, hum**). Eu, se quero utilizar uma ferramenta da web 2.0, não tenho mais que aprender a utilizá-la, seja como se fosse *blog*, por tentativa e erro, seja lendo os manuais que muitas vezes vem associados em sistema de help ou inclusivamente, consultando fóruns de discussão em que os mesmos ficam ampliados as questões que ficam associados em que eu tento resolver os meus problemas desse modo. Outra maneira que é bastante mais agradável e especial é perguntar a quem sabe.

Pesquisadora: O modelo de aprendizagem adoptado e as tecnologias escolhidas por si, na condução da sua disciplina e aí no caso são dois momentos, DMME e MAC. Essas estratégias, essas escolhas do modelo de aprendizagem, das próprias tecnologias, no DMME, o Didaktos e o fórum, depois em MAC, a wiki, os blogs dos grupos, o blog da disciplina, as formas de contacto das disciplinas escolhidas por si para condução da sua disciplina. Elas colaboraram ou acarretaram em mais dificuldades na avaliação do desempenho dos alunos?

P1: No primeiro caso, ... Tanto num caso como no outro, nunca há pela sem sinal, tem vantagens e inconvenientes, sabe? O facto de se utilizar o Didaktos *Online* juntamente com os fóruns de discussão do BlackBoard tinha essa dupla vertente. Os fóruns tentavam recuperar algo daquilo que era a discussão que sustentava o desenvolvimento do material em Didaktos *Online*. O Didaktos *Online*, na data, não tinha mecanismos de registo daquilo que eram as trocas entre os membros das comunidades que estavam a desenvolver os trabalhos. Portanto, perdeu-se de um lado e perdeu-se do outro. Na medida em que estão a duplicar plataformas com que teriam sido integradas, na medida

em que na diversificação se tentava recuperar o que faltava em uma, mas que nunca seria possível recuperar somente na outra e portanto, assumisse esse risco. De qualquer modo, foi o risco assumido de potenciar a aprendizagem numa plataforma especificamente desenhada no pressuposto advindo da Flexibilidade Cognitiva e aí em que se pretendia era que os alunos fossem por uma via ou por outra sem perceber quais eram os pressupostos teóricos e de como é que se implementava conhecimentos, da construção de conhecimento numa perspectiva da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. No caso de MAC, a solução por tecnologias mais abertas implicavam num risco de se perder também algum controlo relativamente aquilo que eram as interações entre os alunos, mas de qualquer modo, ter a mais valia que permitiu aos alunos rentabilizar conhecimentos sobre outras tecnologias que não nos foi permitido utilizar na primeira disciplina. Os riscos são assumidos. E aquilo que se pretende é que os alunos colaborem, partilhem, utilizem, disputem e isso é evidente, tanto em uma como na outra disciplina, embora com tecnologias diferentes. Não estamos arrependidos de ter utilizado essas tecnologias.

Pesquisadora: Muito bem! Bom... ahhh... Estão agora numa nova edição e é claro que os resultados obtidos na avaliação da edição anterior de algum modo deve servir para as reformulações para as próximas edições. Que tipo de reformulações já visíveis, que vocês promoveram...

P1: Digamos que mais uma vez que com Desenvolvimento de Matérias Multimédia e este ano, nós temos o mais do dobro dos alunos do ano anterior. O contexto com que estamos a trabalhar nos obriga a seleccionar estratégias que permitam de algum modo ser consequentes com as finalidades de aprendizagem dos grupos que temos. E o facto de estarmos a trabalhar com o dobro dos alunos, não nos permitiu utilizar a plataforma *Didaktos Online*. De qualquer modo, aquilo que optamos para este ano é fazer o percurso inverso, que era permitir que em Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação, os alunos se constituíssem em grupos que chegaram a 11, 11 no máximo, mas com 6 alunos em cada, que permitissem o desenvolvimento de conteúdos numa vertente construtivista, em que eles poderiam se convencer de quaisquer tecnologias consideradas relevantes, justificando-as. Tanto que nós temos este ano foram trabalhos que foram desenvolvidos numa perspectiva de CMS, em que o outro recurso *proto pages*, *weblogs*, *wikis*, *a Joomla*, um conjunto ideal de ferramentas e houve dois grupos que se centraram em LMS. Foi o caso da plataforma Moodle, em que fizeram mais a gestão de conteúdos dentro de actividades sequenciadas de aprendizagem, nessa plataforma, e pronto. Digamos que foram desempenhos que podemos considerar que foram interessantes, muito positivos nesta disciplina. Aquilo que perspectivamos para a disciplina de Multimédia e Arquitecturas Cognitivas, embora ainda não esteja completamente cristalizado, até porque só para o ano é que ela vai ocorrer e ainda estamos a espera do feedback relativamente a seguinte disciplina Tecnologias e Comunicação em Educação que terminou esta sexta-feira, a necessidade de feedback relativamente do modo como se desenvolveu essa disciplina para então cristalizarmos as opções para a disciplina Multimédia e Arquitecturas Cognitivas. Estamos com tudo equacionado nesta perspectiva de inversão de tecnologias, aplicar a utilização de *Didaktos Online* na disciplina de Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação e desta vez fazer o percurso inverso. No ano anterior fizemos uma centração para alguma perspectiva holística, nesta aprendizagem uma perspectiva holística para a centração, vamos tentar capitalizar aprendizagens com o próprio desenvolvimento do curso no sentido de vermos qual foi a opção que mais resultados trouxe. De qualquer modo, trata-se de um curso que vai acabar este ano. No próximo será já, se o Ministério quiser, um Doutoramento em Multimédia em Educação.

Pesquisadora: Hum... Interessante! Bom... Terminou esse bloco e o próximo já centra mais no objectivo mais específico da pesquisa, que é identificar junto aos professores a conquista de novos significados sobre a profissionalidade docente dos alunos. Então, neste caso, na sua disciplina, e na verdade, são duas disciplinas em causa. Na disciplina DMME e na disciplina MAC, os alunos foram estimulados a fazer a ponte, a ligação entre as ideias debatidas e a realidade que eles vivem no cenário educacional? Como é que o senhor percebe isso?

P1: Hum... hum... Embora acha que toda esta componente estranha, controversa, de alterações políticas relativamente ao estatuto dos professores no ensino nosso superior, que provém os alunos desse mestrado bem embora esse factor que normalmente traz sempre alguma frustração, algum desencanto pela própria profissão. Aquilo que se tem constatado são as constatações que se podem retirar daquilo que os alunos vão escrevendo, daquilo que os alunos nos vão dizendo pessoalmente em conversas informais é que o modo como agora encaram a sua profissão é diferente, um pouco a semelhança daquilo que eu dizia a pouco numa resposta anterior, que é assumirem que afinal é possível integrar as tecnologias em situação de ensino e aprendizagem, que afinal não é tão mal assim dar-se a torcer o braço e assumir riscos, que afinal não é assim tão complicado dizer-se ao

aluno quando não se sabe e inclusive aprender com o próprio aluno, que inclusivamente aquilo que se faz com as tecnologias dá uma dimensão muito mais assumida do ponto de vista de ... quase que de satisfação profissional. Os resultado que se vêem implementados por parte dos alunos com o que se contracta deve-se dizer que sai-se das rotinas do cumprimento do currículo que está estabelecido em seguir o manual escolar, em se utilizar sempre as mesmas fichas etc. para se diversificar de uma maneira mais fácil aquilo que são as vivências normais dos jovens de agora. A utilização é enriquecida e enriquecedora de recursos tecnológicos que motivam muito mais os alunos, que lhes dá dimensões de aprendizagem mais interessante. Portanto, todo este conjunto de questões leva a que, pelo menos os farrapos que eu tenho tido dos alunos que cursam este mestrado uma satisfação muito grande por terem atravessado o curso e por verem uma luz diferente sobre a sua profissionalidade.

Pesquisadora: Ok! Então que tipo de visão sobre as relações desenvolvidas nas instituições educativas, nos espaços de trabalho, essas actividades das duas disciplinas ajudaram a suscitar? O mestrado se interessa em promover uma mudança de visões, de perspectivas, de trabalho do professor nos espaços de trabalho. As disciplinas ajudaram a fazer isso?

P1: Sim, mas de qualquer modo, o curso do mestrado ajuda e isto não é exclusivo (**ok!**). Há outras iniciativas que estão a decorrer e que também ambicionam o mesmo. Em alguns casos conseguem também algum contributo para essa vertente. Vou falar nomeadamente dos centros de formação, onde estão as competências do Nónio que, de algum modo também tentam enveredar por essa via nomeadamente através do Grupo de Acção CRIE Computadores, Redes e Internet nas Escolas do Ministério da Educação. Agora uma coisa é certa, esse curso de mestrado até pelo conjunto grande de formandos que já passaram e que ainda estão nele, de áreas geográficas tão dispersas, do norte a sul de Portugal, até Cabo Verde ou a região Autónoma da Madeira e até do Brasil (**hum, hum**) é ... nós pensamos que mais não seja por uma opção de fazer a gota d'água de fazer alguma diferença para fazer ou não transbordar o copo, que é um contributo que é conseguido. E também estamos convencidos de que as ideias que conseguimos que as pessoas construíssem enquanto frequentam este curso terão algum impacto do ponto de vista de disseminação, de reconstrução e de reelaboração da sua actividade futura. Portanto, pensamos que não estamos pura e simplesmente, como dizem em Portugal, enchendo livros (**risos**) e que a nossa actividade terá algum fruto. (**risos**)

Pesquisadora: Ok! Conseguiu observar nos alunos do mestrado... (O Professor interrompe e pergunta: É a mesma entrevista ainda?) **Sim, é a última questão. Conseguiu observar nos alunos do mestrado um ganho intelectual e isso é muito difícil de expressar, mas como é que o professor consegue expressar isso?** (O telefone toca e o professor se desculpa)

P1: Ganhos intelectuais?

Pesquisadora: Sim... é... reflectido como, nas duas disciplinas, o significado que os alunos deram, mostraram sobre aprender e ensinar na era da Web 2.0, da valorização dos sentimentos, das emoções, do consciente, as novas dimensões do ser professor a partir do uso das novas tecnologias, a tecnologia vista com uma interface mais activa, promotora de associações, de vínculos, de mais sensibilidade, a importância de usar os cenários educativos para além da sala de aula. O mestrado, a partir dessas duas disciplinas, ele conseguiu fazer com que esses alunos tivessem essas perspectivas, viu isso reflectido na falas...

P1: Não só reflectido, do modo como reportam os assuntos, com inclusivamente escrevem, como explicitam as suas ideias nomeadamente quando já estão no trabalho de tese e ainda principalmente quando estão a fazer as defesas das próprias teses. No caso da edição 2006/2007, que ainda não está concluída do ponto de vista das apresentações das teses, eu só tenho uma dimensão que me é permitido alcançar do ponto de vista dos alunos que oriento presentemente e isso me dá segurança de que na sua maioria, e naturalmente, não posso falar por todos, mas na sua maioria, os desempenhos os ganhos intelectuais, abre aspas, que se podem constatar são visíveis até na postura que têm para com o fenómeno de interacção das TIC, mas sim, falando um pouco da experiência que eu vou adquirindo ao longo dessas próprias orientações, o facto de eu ver orientandos que nas suas instituições de origem estão já a tentar implementar programas, que na própria dimensão institucional já é uma inovação e uma tentativa de alterar o status quo dessa própria instituição já é uma grande evidência que as coisas estão a mudar, vão devagarinho, mas vão mudando.

Pesquisadora: Ok! Então agora vamos mudar de ... (P1: de registo) **de registo.**

LEGENDA:

(Hum... hum) → Expressão de concordância.

(risos) → Risos do professor e/ou da pesquisadora em momentos da entrevista.

Introdução: Esse trabalho tem como objectivo identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos. A intenção junto aos professores é identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

1º Bloco - Mestrado Multimédia em Educação (DMME e MAC)

Objectivos: Identificar na opinião dos docentes a concepção de ensino /aprendizagem e a linha teórico-metodológica que adoptam.

No primeiro bloco, eu tenho que identificar na opinião dos docentes a concepção de ensino /aprendizagem e a linha teórico-metodológica que adoptam, que sustentam seu trabalho. Ou seja, desejo perceber a clareza que têm sobre a natureza do trabalho, do ensino desenvolvido nas suas disciplinas.

E: 1ª Pergunta: A partir de que concepção de ensino/aprendizagem, você enquanto professor das disciplinas DMME e MAC organizou as situações e as actividades educativas?

P2: “Na verdade, são posturas diferentes entre uma disciplina e outra. A primeira disciplina que é Desenvolvimento de Matérias Multimédia para Educação, um pouco por ser a primeira, as actividades são muito mais alicerçadas no nosso apoio do que na disciplina Multimédia e Arquitecturas Cognitivas onde os alunos já têm alguma autonomia e algumas competências tecnológicas para trabalhar com as ferramentas. Não é por acaso que, se bem me recordo na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação, o que foi usado fundamentalmente foi o fórum e o *didaktos online*. Depois na disciplina Multimédia de Arquitecturas Cognitivas o BlackBoard praticamente não foi usado e nós recorremos a outras ferramentas com essa componente Web 2.0 e social. É... Por uma razão muito simples. Nós costumamos discutir entre nós e a questão da overdose tecnológica. Era muito complicado para os alunos nós começarmos logo por uma série de ferramentas que implicam uma série de competências tecnológicas e que eles não dominam à partida. Para já não dizer que isso cumulativamente com o facto de ser um mestrado com um ritmo muito elevado de trabalho e em que são pedidas novas reflexões sobre uma série de questões novas iria trazer, se calhar, uma taxa de desistência e desmotivação muito alta. E por isso, na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia sempre que o objectivo é sempre um trabalho colaborativo, em grupo, para um determinado objectivo... na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia, como é óbvio, seria desenvolver um conteúdo, um recurso multimédia, baseado na teoria da Flexibilidade Cognitiva no criar suporte. Ok? É... mas esse trabalho é feito em grupo, com muito mais é... seguimento da nossa parte, muito mais apoio da nossa parte. Quando, por exemplo na disciplina de MAC, o objectivo era então traçar o plano de desenvolvimento de interacção multimédia transversal a todos os ciclos, mas aí os alunos já chegam até nós com uma capacidade e autonomia muito maior e podem eles próprios ser eles próprios a traçar mais o rumo do trabalho por fazer do que propriamente na primeira disciplina.”

E: 2ª Pergunta: E no caso ...você percebe que... por exemplo... que a teoria da Flexibilidade Cognitiva que a gente começou a discutir lá na primeira disciplina DMME, ela ajudou a fortalecer, por exemplo, a tarefa que o próprio mestrado tem de fortalecer as discussões sobre formação, sobre prática e sobre essas novas, a dimensão da tecnologia no trabalho educacional?

P2: “Acho que depois de compreendida, fortalece. Pois, há aqui um obstáculo primeiro que é compreender a complexidade da teoria, não é? Mas depois de compreendido, compreendida totalmente na sua interoperabilidade... acho que fortalece. Até porque a teoria da Flexibilidade Cognitiva é uma teoria sobre múltiplas representações e múltiplas perspectivas temáticas sobre um determinado objecto de conhecimento. E é esse objectivo de qualquer estudo pós-graduado.”

E: 3ª Pergunta: Você e o professor (I) estabeleceram objectivos educacionais para os alunos alcançarem dentro de suas disciplinas, logo, pode destacar alguns aspectos que foram marcantes, que foram fundamentais para a obtenção dos objectivos educacionais inerentes as suas práticas?

P2: “Em termos da disciplina Desenvolvimento de Matérias Multimédia para a Educação, há algumas questões que são basilares para se ter um bom rendimento na disciplina. Em primeiro lugar e uma questão é mais o produto e a outra mais do processo. Em primeiro lugar, em termos de processo é fundamental que as pessoas aprendam a trabalhar em grupo, a colaborar e a partilhar as suas

descobertas e as suas dúvidas. Isso por muito limiar que pareça não é muito fácil de começar a acontecer. Ok? Em termos do processo, da própria maneira como os alunos se envolvem na disciplina, esse é um ponto basilar para depois o produto final que decorre desse processo também ter qualidade. Em termos do produto propriamente dito na disciplina de DMME, é... há uma questão que tem de ser ultrapassada e que não é simples que é a questão da opacidade da teoria, ok? Portanto, é complicado os alunos com uma sessão presencial apenas e depois com uma discussão a distância, é muito complicado por vezes os alunos perceberem o alcance da teoria, e perceber exactamente o que se pretende com casos, mini-casos, temas e discussões importantes e sequencias etc, etc. Essa opacidade semântica da teoria muitas vezes é um obstáculo que numa fase inicial para os alunos terem uma percepção clara do que é pedido e do que é podem fazer. É evidente que isso consegue-se ultrapassar fundamentalmente na altura do relatório de progresso. Na altura do relatório de progresso, nós conseguimos identificar com alguma clareza quais são as dúvidas que permanecem e quais são as concepções erróneas que permanecem e de alguma forma, conseguimos contorna-los e conseguimos por os alunos no trilho que do ponto de vista da compreensão da teoria é correcto. Depois, em termos do produto propriamente dito, também depende muito da área escolhida, porque potencialmente qualquer área é portadora de complexidade. Portanto, a teoria da flexibilidade cognitiva é aplicável enquanto teoria de aplicação do conhecimento, mas muitas vezes, há áreas que se prestam a interpretações mais criativas do que outras. Isso acontece muito. Por exemplo, quando os alunos escolhem temáticas do primeiro ciclo. É mais complicado abordar questões do primeiro ciclo pela teoria da flexibilidade cognitiva que, se calhar, outro tipo de temáticas como a história a política que são muito mais dadas a estas questões das múltiplas interpretações. Não são mais dadas, mas se calhar, são mais visíveis a estas múltiplas representações do próprio meio ter áreas muito estruturadas ou menos, pouco estruturadas.”

E: 4ª Pergunta: Você percebe se as situações educativas implementadas (o desafio de desenvolver os materiais multimédia na plataforma *didaktos online*, a própria construção da comunidade de aprendizagem criada dentro do fórum da disciplina DMME e depois no *blog* da disciplina MAC) na sua disciplina ajudam a promover a troca de experiências, a motivação e aprendizagem dos alunos?

P2: “É sim. Há aí uma série de questões que é complicado abordar assim de uma forma linear. As comunidades de aprendizagem são sempre construídas pelas pessoas. Nós não conseguimos impor uma comunidade de aprendizagem. E portanto, nesse sentido, quando os próprios alunos e nós conseguimos formar uma comunidade de aprendizagem é evidente que essa questão da troca de experiências e da partilha surge naturalmente. O desafio é levar as pessoas a compreenderem, a tornar visíveis os benefícios de participarem activamente de uma comunidade de aprendizagem. Porque a partida toda gente estará disponível para isso, mas ficam muito mais disponíveis e muito mais abertos a esse espírito de partilha e colaboração quando vêem as vantagens disso. Há algumas estratégias. Por exemplo, nós acompanhamos com muita regularidade o fórum, os *blogs*, a *wiki*. Nós acompanhamos com muita regularidade a participação das pessoas nessas ferramentas, mas acaba por ser um dilema quando é que nós vamos participar. Pois quando não temos essa percepção e quando nós participamos, acabamos por guiar a discussão em determinado sentido. Por vezes, não queremos. Por vezes queremos que seja a própria comunidade a descobrir o sentido da discussão. E quando nós participamos por muito que queiramos ou que não queiramos, neste caso, acabamos sempre por guiar a discussão num determinado sentido e as vezes, não queremos. E portanto, esperamos até ver se surge ou não a resposta e como é que a discussão em que sentido vai tomar a partir daí. Portanto, nesse sentido, acaba sendo uma posição cá bem drástica. Porque nós não queremos condicionar ok? Mas também temos que guiar minimamente as coisas, estruturar minimamente as coisas porque se não fica caótico.”

E: “É verdade. Mas a noção que você teve da turma 2006/2007 é que essas trocas aconteceram, que eles se sentiram motivados, que houve verdadeiros saldos de aprendizagem naquelas comunidades construídas ali?”

P2: “É sim. Tenho essa percepção do ponto de vista da construção do que eu acho que é uma comunidade de aprendizagem. Bem, tenho essa percepção muito mais clara na disciplina de MAC do que na disciplina DMME, como é óbvio”.

E: “Como é óbvio”.

P2: “É agora. Isso tem explicações muito simples. Tem a ver com a própria dinâmica de trabalho e sobretudo com a familiarização com as novas dinâmicas de trabalho. E nós não queríamos ou temos quase essa certeza de que era muito complicado numa primeira abordagem ao mestrado. A primeira

disciplina nós chegamos dizendo que o encargo que é fava. Ninguém gosta de ter uma primeira disciplina num mestrado com esse modelo, ok? Portanto, são uma série de dinâmicas novas num regime misto presencial e depois uma série de tempo a distancia e é muito fácil para as pessoas perderem-se e guiarem-se o trabalho num sentido completamente desconexado, que depois, já não tem tempo de recuperar. Pois, já é a sessão presencial e a apresentação do trabalho e exame. Portanto, obrigatoriamente a primeira disciplina, se calhar, há menos espaço obrigatoriamente para haver uma partilha completa e uma posse completa da comunidade por parte dos alunos. Já na disciplina de Multimédia e Arquitecturas Cognitivas isso não custa absolutamente nada, pois já é a 4ª ou 5ª disciplina e portanto, as dinâmicas já estão completamente compreendidas. E para nós é muito simples, por exemplo, implementar aquilo que nós fazemos que foi por exemplo, o relatório é feito na *wiki*. Toda gente pode ir lá e modificar o relatório de outro grupo. Se nós partíssemos com essa abordagem na primeira disciplina, iria gerar uma confusão tremenda, ok? Portanto, as coisas mudam, mas não se mudam radicalmente. Há aqui um processo, uma evolução natural, uma gradualidade natural. Portanto, tenho mais essa percepção a nível da disciplina de MAC, como é óbvio. Mas acho natural”.

E: 5ª Pergunta: Bom. Você já acabou falando, mas eu gostaria de puxar novamente. Que postura profissional deve ter um professor que trabalha com essa, com esse formato de trabalho *online* ? Quer dizer, tem um momento onde você tem que saber quando participar das discussões, mas que postura profissional você acha que tem que ter realmente um profissional que trabalha e como é que foi isso, trabalhar com a turma 2006/2007?

P2: “Para já em termos da postura, acho que não há nenhuma receita. **[Pois é!]** Acho que é sempre a nível de bom-senso. É complicado por vezes, mas nós temos que tomar decisões muito rapidamente. É ... de quando participar e fundamentalmente de como participar, tá bem? O objectivo fundamental é sobretudo não atrapalhar muito a discussão, não atrapalhar no sentido de não convencionar. Nós temos alguma percepção de uma forma efectiva e muito guiada, muito direccionada que os alunos acabam por seguir o que nós dizemos e nós não queremos obrigatoriamente que isso aconteça, ok? Nós queremos que eles ganhem autonomia e capacidade para de alguma forma gerirem seu próprio processo de aprendizagem. E não queremos dizer: não, não vá por aí! Se calhar, queremos dizer: mas está indo por aí por que? Explique totalmente sua ideia porque eu não estou entendendo. Tanto em termos de postura, é sobretudo guiada pelo bom senso, mas também guiada pelo acompanhamento constante. Nós temos noção desta questão da distância, do trabalho desenvolvido a distancia, são questões complicadas. São questões complicadas de gerir do ponto de vista profissional dos alunos e a essa variável que nós ainda não falamos, mas do ponto de vista profissional, a maior parte dos alunos tem vidas complicadas e portanto, o tempo que conseguem dedicar ao mestrado é sempre um tempo que roubam de um outro tipo de actividade. E portanto, tem que ser alguma flexibilidade para, por exemplo, esperar que a maioria dos pontos apareçam muito perto da meia-noite. Ou coisa que vale e portanto, desse ponto de vista tem que se ter em conta essa variável profissional dos alunos e depois do ponto de vista da construção da comunidade da autonomia, das decisões que são tomadas. Acho que a regra essencial é grande bom senso e não condicionamento da direcção que o esquema vai tomar, ok?”

E: 6ª Pergunta: Nós sabemos que no Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro há professores jovens, como você, e há professores já com uma carga de experiência, com mais idade. É claro que as pessoas mais jovem já estão inteiradas com estas tecnologias assim como os professores com mais experiências, com mais idades já estão se abrindo para essas novas ferramentas da web social. Na sua opinião, que competências você acha que deve ter o profissional, o professor que está trabalhando com formação de professores *online* , especificamente no trabalho com as novas ferramentas da web social?

P2: “Bom... é... Em termos práticos, tem que desenvolver uma série de competências que, se calhar, são muito menos competências tecnológicas porque a questão das tecnologias nas ferramentas na web 2, a questão tecnológica nestas ferramentas é uma questão que é facilitada, ok? A questão da comunicação, da facilidade da comunicação são questões que quase não se põe em causa porque são completamente substituídas por um novo aparelho e uma interacção em que é muito simples fazer um post, é muito simples responder a uma outra mensagem de um outro colega. E portanto, nesse sentido, eu diria que as competências não são tanto tecnológicas, mas são muito mais sociais e muito mais formativas no sentido do que nossa postura enquanto docentes. A questão tecnológica é uma questão pura e simplesmente do nosso empenho, quer no meu caso, quer no caso do professor (()), quer no caso de todos os docentes que estão envolvidos no mestrado e dos alunos,

inclusivamente. Acho que os alunos, na segunda disciplina, não tem qualquer dúvida a cerca do que tem que fazer e do como podem fazer”.

E: 7ª pergunta: O modelo de aprendizagem adoptado pelo próprio mestrado e as tecnologias escolhidas (o formato próprio do mestrado, o fórum da disciplina DMME, o *Didaktos online*, o *blog* do MAC) por si, na condução da sua disciplina e para sustentar essa formação, colaboraram ou acarretaram em dificuldades na avaliação do desempenho dos alunos?

P2: “Acho que colaboram. A escolha das tecnologias e é preciso ter isso em conta, não é feita por moda. Nós fazemos uma análise do que achamos interessante desenvolver em termos de conteúdo nas disciplinas, em termos das competências que pensamos desenvolver nos alunos e a escolha das tecnologias é feita em função dessa análise prévia. Portanto, é feita em função do que nós queremos fazer e não o contrário. Nós não escolhemos a ferramenta e depois presente bem. Agora em função temos que ir num *blog*, temos que ir num *didaktos* fazer isso. Portanto, desse ponto de vista se a escolha da ferramenta é uma escolha pensada em função dos critérios de aprendizagem, da avaliação etc etc etc. as ferramentas acabam tendo que colaborar, pois foram escolhidas em função disto e não o contrário”.

E: Mas você percebeu, por exemplo, em DMME como disciplina inicial alguma dificuldade dos alunos voltarem para o fórum, participar no *Didaktos* e depois fazer esse movimento de ida e vinda, se isso inicialmente criou algum problema de navegabilidade, de acessibilidade, de retorno da comunicação ou não?

P2: “Eu acho que cria, mas acho que são problemas que são ultrapassados naturalmente. Mas cria sempre. Daí a nossa abordagem e este ano foi igual. Todos os anos é igual. De começarmos de uma maneira muito mais suave em termos de abordagem tecnológica porque as pessoas até podem ter o que dizer e até podem querer dizer coisas, mas muitas vezes o primeiro contacto com a disciplina e com as ferramentas e com a própria organização do espaço do mestrado com a forma, com que o trabalho é organizado pode causar algumas, algumas complexidades. Nós temos que ter isso em conta”.

E: 8ª Pergunta. Pesquisadora: Muito bem. Nesse caso, a última questão desse bloco. Com certeza, ao fim das duas disciplinas, vocês tiveram posições sobre o nosso desempenho, sobre as contribuições, os contributos de toda a discussão para o nível de aprendizagem que a gente apresentou e que foi reflectida. No caso, esses ganhos e perdas ou lacunas que podem ter ficado servem ou serviram ou tem servido pra a reformulação da nova edição do mestrado? (Os resultados obtidos na avaliação de algum modo servem para reformulações para as próximas edições?)

P2: “É... sim. Por exemplo, este ano nós decidimos na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação, pura e simplesmente, não limitar do ponto de vista tecnológico a implementação de materiais didácticos ou *didaktos online*. E portanto, deixamos que a ferramenta fosse escolhida pelos alunos, ok? Foi então desenvolvido coisas fabulosas, igualmente trabalhosas do ponto de vista do desenvolvimento, mas que não estavam ali limitadas por espartilhos da própria ferramenta na época. A ferramenta acaba por ser um cadinho espartilhante em termos de desenvolvimento de material. Portanto, nesse sentido, nós sentimos um pouco isso ano passado. Se calhar, mesmo seguindo uma abordagem de implementação dos princípios da teoria da Flexibilidade Cognitiva, isso poderia ser feito num outro tipo de ferramenta, ok? E portanto, nesse sentido, nós, este ano, decidimos abrir completamente essa questão da implementação tecnológica e decorreu um bocado dessa análise. Uma outra coisa que nós fizemos e que é um pormenorzinho, mas para nós é um bocado importante. É que ano passado havia um fórum geral e depois havia fóruns de grupos onde só as pessoas do grupo tinham acesso e este ano, nós tivemos um fórum geral e temos fóruns de grupos, mas todas as pessoas de todos os grupos têm acesso a todos fóruns de todos os grupos. E, portanto, houve muita gente e nós temos bastantes mensagens nesse sentido: *‘E as pessoas também podem vir ver o que eu ando deixando escrito para os meus colegas’?* Percebe? Claro que podem. Portanto, é um pormenor, mas que do nosso ponto de vista é um problema, um pormenor muito importante”.

E: Com certeza. E que a gente vai perceber, por exemplo, em MAC, né?

P2: “Tal e qual”.

E: Quando você pode voltar. Sai da discussão do *blog* da disciplina e vai para o *blog* dos grupos. Aí, você acompanha e participa também.

P2: “Claro”.

2º Bloco – Atribuição de significados

Objectivos: Identificar junto aos docentes a conquista de novos significados dados à profissionalidade docente atribuídos pelos alunos após a experiência desenvolvida nas suas disciplinas;

E: Bom, o segundo bloco já é, tem mais a ver, vai directo a minha temática de pesquisa que é identificar junto aos docentes a conquista de novos significados dados à profissionalidade docente atribuídos pelos alunos após a experiência desenvolvida nas suas disciplinas. São só três perguntas. A primeira é: você percebeu nas duas disciplinas, tanto em DMME como em MAC se você junto com o professor (I) conseguiram estimular os alunos a fazerem ponte entre as ideias debatidas durante o desenvolvimento das disciplinas, seja no fórum, seja no *blog* da disciplina MAC fazer a ponte entre essas ideias debatidas ali e a realidade que ele vivem no cenário profissional, em sala de aula, quem está locado?

P2: “Sim, de alguma forma. Temos essa percepção que em função das aprendizagens e das discussões que foram mantidas durante o mestrado, os alunos de alguma forma modificaram a sua prática docente. Vários são os motivos para isso acontecer. Em primeiro lugar, é o debate e exposição de ideias novas, maneiras novas de fazer as coisas acaba sempre por influenciar de uma forma ou de outra nossa postura perante de nossa actividade profissional, quando não está condicionada. Por outro lado, o próprio facto, por exemplo, de estares aqui hoje, não é? E de outros alunos estarem a fazer trabalhos sobre as disciplinas do mestrado mostram que eles começaram a reflectir sobre o que tinham aprendido, sobre como isso pode mudar as suas práticas e as práticas dos outros, ok? Por outro lado, se calhar, é o que estão mais visíveis, mas deixe para o fim, pois, se calhar, é a questão menos importante, é o próprio facto dos alunos começarem a utilizar trabalhos que desenvolveram eles e o trabalho que desenvolveram os outros colegas nos seus estudos, nas suas aulas e nas suas actividades profissionais. E eu digo que isso é um pormenor menos importante porque eu acredito que há uma mudança de fundo nas nossas práticas profissionais que acontece com a reflexão e se calhar, é mais importante essa mudança de fundo que vai ter um aspecto de aplicação muito mais sustentável ao longo do tempo do que aquele entusiasmo com um trabalho que correu bem e que se vai aplicar junto dos alunos. Mas, se calhar, para o ano, não se voltam a aplicar, ok? E portanto, a questão da reflexão e das pessoas entenderem que há uma série de questões que foram postas em causa e que há novas abordagens para as suas situações profissionais muito mais interessantes e muito mais duradouras em termos de aplicação de um novo termo do que a aplicação de um trabalho isolado numa ferramenta, isolada numa disciplina”.

E: Você já meio que respondeu a 2ª pergunta que era que tipo de visão sobre as relações desenvolvidas no espaço de trabalho deles (dos alunos), nas instituições educativas as suas actividades ajudaram a suscitar. Já é esse espírito de abertura, o olhar mais ampliado.

P2: “Exactamente”.

E: 3ª e última pergunta, é o foco central do meu trabalho: Conseguiu observar nos alunos do Mestrado um ganho intelectual expresso através de outros ou novos significados sobre sua profissionalidade docente, a partir das categorias apresentadas nas suas disciplinas a partir do que trabalhamos (significados de aprender e ensinar na era da Web 2.0, valorização dos sentimentos, das emoções e do consciente, as novas dimensões do ser professor: uma interface activa promotor de associações e vínculos, de sensibilidades; a importância de se utilizar outros espaços educativos para além da sala de aula) que podem contrastar com os conceitos preexistentes sobre a mesma?

P2: “É assim. Eu tenho uma imagem, mas é complicado ter certeza a este nível porque, pois acabo por não seguir o dia-a-dia das pessoas nas suas práticas profissionais, mas tenho conhecimento que algumas pessoas é porque, por exemplo, estão desenvolvendo trabalhos de investigação comigo e eu sei o que elas estão fazendo e a aplicar nas escolas. Tenho alguma noção que as pessoas transportaram para suas práticas profissionais algumas das coisas que nós fomos discutindo durante

as disciplinas. E eu noto isso sobretudo na questão das aprendizagens significativas dos alunos e portanto, é tornar os conteúdos que são abordados mais próximos da realidade dos próprios alunos, utilizando ferramentas de partilha e de colaboração. Isso é algo que é visível para mim e que se quiser referir isso como um ganho intelectual, isso também é um termo um bocado complicado. Mas se calhar, há um ganho profissional, ok? E esse ganho profissional pode decorrer, pode resultar de um ganho intelectual com novos horizontes ou de uma abertura do espaço de discussão em que a própria pessoa participa. Outra coisa que eu acho fundamental é que as pessoas passam pelo mestrado de uma maneira ou de outra de uma forma mais rápida ou menos rápida e acabam por perceber que existem uma série de espaços de discussão sobre o próprio espaço de conhecimento e que os espaços de conhecimento não são só os livros, ok? E portanto, desse ponto de vista, eu acho muito interessante que as pessoas construam essas redes de colaboração e de partilha que se mantém. Eu tenho visto que há uma série de pessoas que estavam envolvidas na edição do ano passado no mestrado que mantém os *blogs*, que os colegas continuam a ir aos seus *blogs*, deixando comentários e os *blogs* não falam apenas de questões privadas, falam de questões das aulas, dos conteúdos e etc. e isso é muito interessante”.

Muito bem. Me sinto muito feliz por essa entrevista e agradeço a participação e pelo tempo dispensado. Obrigado.

Legenda, obedecendo às convenções para transcrições de entrevistas [Drew, (1995, p.78), adaptado por Flick (2004, p.186)]:

(()) → referências à pessoas que desejam ter sua identidades protegidas.

[] → Sobreposição da fala: ponto exacto no qual uma pessoa começa a falar enquanto a outra ainda estiver falando, ou no que ambas começam a falar simultaneamente, resultando na sobreposição da fala.

Pesquisadora: Então, eu falo agora com o Coordenador do Mestrado (risos) em Multimédia em Educação. Esta entrevista contém perguntas mais de curiosidade e perguntas também que nos dão uma visão mais geral da experiência do mestrado. Portanto, qual a data do lançamento do Mestrado em Multimédia em Educação?

P1: O Mestrado em Multimédia em Educação teve a primeira edição do curso em 2002. A primeira edição foi 2002/2003. Esta primeira oferta foi destinada a 20 alunos de mestrado e 32 alunos de curso de formação especializada. À altura, houve um contrato assinado entre a Secretaria-geral de Educação da Madeira e a Universidade de Aveiro. Portanto, oferecemos mais 20 lugares para a Região Autónoma da Madeira nesse ano para formação especializada que, ao contrário do que se passou aqui no continente, permitiu esse com os que fizessem a disciplina de opção de Seminário que na altura, não era de dissertação e nem podia ser. Era um Seminário de Projecto. Todos eles, com a excepção de um aluno, concluíram com sucesso esse curso.

Pesquisadora: Muito bem! É... Qual a importância do Mestrado em Multimédia em Educação para o desenvolvimento científico e tecnológico de Aveiro e de Portugal, segundo a opinião do coordenador, professor e pesquisador da área de tecnologias?

P1: Bom, para Aveiro, o impacto é daquele que deriva da formação pós-graduada que é oferecida pela instituição da Universidade de Aveiro e portanto, a possibilidade que a universidade tem de se afirmar numa área vocacional e de cunho extremamente tecnológico a nível de formação pós-graduada. Nós tínhamos mestrado de Lisboa, do Porto e mesmo da região do Minho que tinham uma vocação muito forte, marcadamente tecnológica, e aquilo que nós pretendíamos era que ela tivesse uma vocação predominantemente educacional. Da constatação dessa ausência, dessa falta, fizemos a proposta deste curso e de qualquer modo, capitalizamos os saberes, as experiências, os conhecimentos que existiam tanto no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa quanto no Departamento de Comunicação e Arte e aí, dessa simbiose, surgiu esta oferta. A nível nacional, penso que está respondido. Era a falta que existia. O facto dessa falta existir não é estranho. O número de alunos que provém de outras regiões geográficas do país, incluindo a Região Autónoma da Madeira, por outro lado, o próprio facto de Leiria, Beja, Cabo Verde, a nível internacional terem solicitado à Universidade de Aveiro que fizessem essa oferta ou em protocolo ou contracto. Portanto, há esse tipo de impacto. A nível tecnológico, não sei se haverá grandes impactos a nível tecnológico. A nível de conhecimento, o modo como podem integrar tecnologias com ensino, penso haverá impactos. Nomeadamente também a nível de investigação na área de educação, na medida em que nos é possível agora olhar com muito mais firmeza, com muito mais certezas e com muito mais conhecimentos de causa aquilo que são implementações tecnológicas no ensino a distância, o que que há de mais virtuoso ou menos virtuoso do ponto de vista do ensino ser semi-presencial ou completamente a distância, como é que se faz avaliação que reine no ensino a distância, que tipo de tecnologias é que são mais indicadas para um determinado tipo de público multimidiático de ensino, ciclo de ensino, se aquilo que há como oferta a nível nacional apresentaria exemplos para as necessidades educativas especiais ou para crianças que têm problemas de Síndrome de 21 ou outro tipo de problemas, se aquilo que temos em termos de software é adequado ou não, faz também avaliação a esse nível. Portanto, alguma coisa mexeu. E o volume de dissertações e investigações que tem sido desenvolvida desde 2002 no âmbito da multimédia em educação nomeadamente aqui na Universidade de Aveiro. É um pouco por causa disso. São já muito volumosas e tanto em um como em qualidade nos domínios de investigação, os trabalhos de investigação que têm sido feitos a nível da integração tecnológica, na direcção educação das TIC.

Pesquisadora: Muito bem! Bom, uma vez que o ...

P1: Aliás, ainda posso dizer que do ponto de vista interno, não é por acaso que é este mestrado que faz com que aconteça o SecondUA. (risos) Estamos a criar sinergias que não sinergias estáticas, são dinâmicas que levam a construção de novas dinâmicas e este é um elemento interessante. Eu penso que temos enveredado por essa aventura.

Pesquisadora: Muito bem! No caso, enquanto coordenador do mestrado, é possível que o senhor tenha uma visão da contribuição do mestrado na formação de professores e o mestrado tem uma linha de pesquisa e uma abordagem bem delimitada, que é a abordagem teórica crítico-reflexiva. Então, a seu ver, como é que essa linha de pesquisa tem contribuído para uma formação persistente de quadro profissionais na área de multimédia para educação?

P1: Bom, aqui temos que ter em conta duas vertentes. O mestrado aparece numa altura em que estamos ainda no modelo clássico de formação ou seja, os alunos do mestrado eram em sua esmagadora maioria profissionais de ensino e portanto, partimos do pressuposto que os impactos que o curso tem são impactos que de algum modo valorizam o docente que tem funcionalidade na sua escola, de coordenação do grupo de TIC, do que é um professor que utiliza já as TIC com alguma regularidade na sala de aula, mas ainda não tem a percepção de como é a teoria que sustenta este tipo de opções se estabelece, aquele professor que também alguma pretensão para olhar para o curso de mestrado com uma perspectiva mais utilitária, na medida em que pode progredir na carreira, obtendo créditos que os façam subir um pouco mais, tanto em crescimento como em valorização profissional e há depois aquele conjunto de alunos que são quase que internos investigadores que gostam de estar envolvidos nessas coisas e querer também actualizar-se. Há depois uma outra vertente que é o conjunto de alunos que a partir de agora vão estar entregados num destino que é completamente diferente. Com o processo de Bolonha, nos vamos passar a ter alunos que não tem oferta no segundo ciclo, que é equivalente ao mestrado. Não vão ter oferta que lhes permita uma especialização em Multimédia em Educação. Isso dificulta as saídas profissionais a esse nível, isso porque a estrutura do segundo ciclo de Bolonha não permite ser suficientemente ágil para esse tipo de oferta. Assim, o que pensamos fazer é oferecer o terceiro ciclo em multimédia em educação, que está em fase de ultimização da proposta de candidatura e registo junto ao Ministério da Tutela, mas depois veremos o que isso dá. Mas do ponto de vista meramente adequada, o panorama é esse.

Pesquisadora: muito bem!... (o professor interrompe, tomando a palavra)

P1: Não sei se respondi completamente.

Pesquisadora: Respondeu. (risos) Agora, tenho uma pergunta aqui que eu não sei se dá para responder agora porque eu acho que precisa de um ... mas é interessante (interrupção). Em que se sustenta a estrutura humana, curricular, organizacional actual do mestrado?

P1: Ah, isso é possível de responder, sim. (risos) Do ponto de vista formal e material, a oferta de curso de pós-graduação no modelo actual, não no modelo de Bolonha, embora o modelo de Bolonha também não se afaste muito desse pressuposto. É possível fazer essa oferta de pós-graduação a partir do momento em que se tenha um curso e um corpo docente qualificado para o fazer. O conjunto de pessoas que está afecto a este curso, do ponto de vista das cadeiras obrigatórias, tem um corpo de doutorado, que é o caso, é o meu caso, o caso do professor P2, o caso do professor (...), que assume a coordenação de outras disciplinas as quais não havendo corpo docente doutorado, há mestres que detêm as competências que são exigidas para que as disciplinas se leccionem, é o caso do professor (...), o caso do professor (...). As outras disciplinas a nível presente de Design de Interação, tem o doutorado que na área de Design. A nível de Avaliação de Software Educacional tem doutorado dentro da área. A nível de Seminário de Dissertação, tem pessoas que pelo facto de serem doutorados assumiram o estatuto de serem capazes de conduzir investigação independente e podendo vir a orientar investigação independente. Acresce o facto de termos no departamento de Didáctica pessoas que são especializadas em metodologia da investigação e portanto, aí compõem-se o ramalhete. Os docentes de Bolonha são um pouco diferentes na medida em que exigem que o corpo associado a um curso de pós-graduação, nomeadamente a nível do terceiro ciclo de Bolonha, sejam todo do corpo de doutorado e isso aí é também é resolvido, portanto, não há problema. Do ponto de vista dos recursos materiais, a universidade tem recursos necessários para isso, portanto, não há dificuldades.

Pesquisadora: Ok! Há registo de abandono de alunos?

P1: Há.

Pesquisadora: Na edição 2006/2007?

P1: Em 2006/2007, não, muito difícil. (risos) Eu penso que há abandonos residuais, há sim. Há um alfaite é um caso, que é um reconhecimento que é único, a não ser que se venha a se confirmar outra desistência de que eventualmente será uma suspensão de contagem de tempo por questões familiares. Trata-se de um colega teu (hum, hum!), o (...). (Ah sim) Como adoptou agora duas crianças, estão a dar muitos problemas a nível da adaptação (risos) familiar e ele pediu-me para suspender a contagem do tempo, pois não consegue gerir a família nova com aquilo que são as exigências do mestrado. Portanto, essa, esse abandono é residual. Mas tem sido todos os anos, mas tem sido residual. Mesmo pessoas que abandonam ou suspendem num primeiro ano, regressam

passado um tempo. Muitas vezes, esses abandonos são por questões que não se prendem com o curso em si, mas com questões de fórum pessoal ou porque houve alteração relativamente a situação profissional, ou porque houve o abraçar de uma outra actividade que à partida se pensava que era menos exigente e que passou a ser mais exigente e da qual não se tem controlo pessoal. Portanto, fica-se dependente de decisões de outros ou então questões de índole mais pessoal, seja alteração familiar, seja por doença. Pronto, são questões desse tipo, mas tem sempre sido abandono residual.

Pesquisadora: Então, mais o segundo bloco...

P1: Até o momento também não houve nenhum caso de insucesso dos que chegam ao fim e fazem a defesa da dissertação. Nunca houve nenhum caso de insucesso. E na grande maioria dos casos, tem sido sempre louváveis as dissertações que têm sido defendidas.

Pesquisadora: Muito bem! Então, no segundo bloco, tento identificar os elementos que assegurem o atendimento dos objectivos do curso e o contributo deste para as significativas mudanças quanto à profissionalidade docente. É claro que o mestrado não tem como chegar até as realidades profissionais de cada aluno que atende e forma. (Hum... Sim! Confirma o coordenador) Mas o mestrado, na sua figura, tem conseguido perceber se tem atendido aos objectivos do curso, que é dar essa formação crítico-reflexiva?

P1: Nós ainda não temos grande informação relativamente a isso, embora exista aqui na Universidade de Aveiro, nomeadamente neste departamento, um laboratório de avaliação da qualidade, que se destina exactamente procurar ver quais são os impactos das formações pós-graduada deste departamento na continuidade da profissionalidade docente dos alunos que saem daqui já com seus mestrados concluídos. Esse laboratório ainda não forneceu dados que possam ser considerado consistente do ponto de vista de os assumir como dados fiáveis e portanto, nos permitiriam ter uma perspectiva bastante mais clara das coisas. Não temos esses dados. Aquilo que nós temos é... são meramente indicadores de que um aluno não sendo da área docente, tendo concluído o Mestrado em Multimédia em Educação, está com atribuições funcionais em agrupamentos ou em escolas que, de algum modo, bebem dessa formação e portanto, é um elemento positivo. Podemos gostar ou não gostar de saber que houve pessoas que progrediram na sua carreira por factores conjunturais relativamente ao facto de terem obtido uma pós-graduação. Noutros casos, temos mesmo alunos da formação especializada que tiveram o mesmo tipo de desenlace profissional por essa via, tendo assumido funções nomeadamente de coordenadores de TIC e de escolas e agrupamentos, mas portanto, eu não tenho nenhum mapa que me diga que fulano de tal ficou em outro lado. Aquilo que tentamos garantir com o curso do ponto de vista do acompanhamento, é que na sua estrutura, as coisas sejam conduzidas de um modo que seja minimamente faseado, organizado e no qual o acompanhamento dos tutores *online* seja sistemático, cordial ou que resolva problemas onde eles aparecerem, que não deixem a sensação que o aluno está sozinho no hiperespaço. E isso aí com um maior enorme autossucesso de disciplina em disciplina tem se conseguido. E uma coisa é certa. Mesmo com alunos que já concluíram em 2003 continuam a contactar-nos e portanto, mantêm ainda essa cordialidade e eventualmente, comprovam que reconhecem a abertura por parte da instituição para continuar este tipo de contacto. Mas, como eu digo, não temos dados concretos.

Pesquisadora: Compreende que as actividades de ensino e pesquisa desenvolvidas junto aos alunos colaboraram no sentido de promover competências para que eles efectivassem avaliações críticas das suas práticas profissionais?

P1: Penso que sim, mas não ponho as mãos no fogo. Não tenho hipótese de comprovar. Mas penso que é óbvio porque houve trabalhos desenvolvidos sobre situações reais em instituições onde esses alunos trabalhavam e desenvolveram seu projecto de avaliação, constituindo nomeadamente cursos *online*, desenvolveram plataformas *online* ou inclusivamente, criaram de raiz os mecanismos necessários para que a sua própria instituição enveredasse por curso a distância, utilizando inclusivamente, ferramentas da web 2.0. portanto, há essa dimensão. Por outro lado, há algum grau de continuidade. Nós temos alunos que concluíram o Mestrado em Multimédia e já estão a fazer doutoramento. Portanto, isso nos dá a ideia de que não foi em vão a formação que fizeram, de modo que querem dar continuidade, querem aprofundar. Portanto, desse ponto de vista profissional com impactos a nível institucional dos locais de trabalho ou de conveniências desses reis ou desses mestres, seja pela via da investigação, fundamento e tentativa de aprofundar mais o conhecimento na área. Essas duas vertentes dão pelo menos um indicador, embora não muito rigoroso de que esses desenlaces existem. Portanto, é positiva a avaliação que fazemos.

Pesquisadora: Então, a última pergunta. Enquanto coordenador percebe se o mestrado ofereceu significativas mudanças, ofereceu perspectivas, oportunidades quanto a posturas, atitudes que se reflectem nessa profissionalidade docente dos alunos?

P1: Eu retomava um bocado aquilo que respondi. Não atropelo. Nós não temos possibilidade de saber como é que as coisas correm. Não temos a possibilidade de averiguar, mas acreditamos que sim, que houve mudanças e que há algo que está a mexer e que as coisas vão permitir mudar. Continua sendo positiva a avaliação que fazemos, embora, digamos que isso seja uma avaliação que é meramente reflexo daquilo que são constatações observadas com conversas informais, reacções ou pedido de alguma informação sobre obstáculos pelo e-mail, pelo telefone. O facto inclusive é de haver contacto de alunos de outros mestrados e instituições portuguesas que estão dentro da mesma área aparentemente não agradam a quem está frequentando. Ainda hoje tive um contacto de uma aluna que está frequentando um curso na Universidade do (...) e que pergunta se pode encarecidamente vir para esse porque os deles não é assim muito interessante. Os professores não contactam, os colegas não sabem os objectivos, não sabem quais os critérios de avaliação, não sabem de nada. Portanto, sentem-se assim um pouco desamparados e contactam conosco porque ouviram um colega que está tendo as carreiras e comenta como o curso está a decorrer e acham que é melhor que o pão já cortado às fatias. (risos) Portanto, sentem-se aliciados a experimentar uma coisa que do ponto de vista deles seja uma figura mais bem estruturada. Esse tipo de coisas que eu não deveria dizer porque estou a falar de coisas que (risos) são cada caso um caso.

Pesquisadora: Lembrei agora de uma pergunta que eu não fiz. Eu lembro que o *blog* da disciplina MAC. Aliás, o *blog* é um espaço público. Qualquer pessoa pode entrar e participar. E estou lembrando da participação do Stephen Downes, do professor (...). No caso, o *blog* continua sendo mantido, sendo visitado por vocês professores para ver se continua, se há alguma participação ou ele vai ser reutilizado na nova edição?

P1: Não sabemos se será reutilizado. Eventualmente, podemos reutilizá-lo, mas isto ainda não fez parte de nenhuma das conversas que fizemos, eu e o professor P2. de qualquer modo, continuamos a visitá-lo sem reagir a ele. Eu pelo menos. Não sei se o professor P2 tem reagido. Eu não tenho reagido a ele pela mesma razão que eu disse há pouco (na outra entrevista). Para reagir, tenho que manter a reacção. E eu tenho muita dificuldade em encontrar tempo de reacção (risos). E é muito complicado. E hoje de manhã cedo, estive com o professor (...) que me sugeriu que fosse ver o tipo de balanço que está a ser colocado no *Blog napraia* relativamente ao modo como as pessoas estão a interpretar esse curso, que está agora a correr (a edição 2007/2008). Agora, são reacções extremamente positivas. (muito bem!) A reacção que tivemos no início deste curso foi um pouco semelhante a vossa. Tivemos já uma pessoa que desistiu por ter interpretado mal o que se pretendia do curso, mas na grande maioria, as reacções que tivemos no início foi: “há sou capaz de desistir, não era bem isso que eu esperava”. E o que é certo é que passadas duas semanas da primeira disciplina, não ó não desistem, como algum que estavam inscritos somente em duas disciplinas, querem fazê-las todas. Portanto, há este tipo de dinâmica que para nós é interessante, mas isto tem acontecido todos os anos.

Pesquisadora: Então, certo! Agradeço a sua disponibilidade.

P1: Eu é que agradeço e peço desculpa pelas interrupções.

Pesquisadora: Que nada! Obrigada!

LEGENDA:

(Hum... hum) → Expressão de concordância.

(risos) → Risos do professor ou da pesquisadora em momentos da entrevista.

(...) → Para proteger a identidade de professores e instituições citados nesta entrevista.

ANEXO 7 – FICHEIRO COM AS RESPOSTAS DOS ALUNOS DO MESTRADO AO QUESTIONÁRIO

ALUNO Nº 1 CÓDIGO A1.

Dados pessoais	
Idade	29
Cidade onde reside	Aveiro - Vagos
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Terapeuta Ocupacional e Formador
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	A dinâmica implícita e a comodidade associada à disponibilidade de tempo. A possibilidade de poder utilizar tecnologias educativas.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim, considero muito pertinente tendo em consideração a disponibilidade de tempo e as distâncias geográficas por motivos profissionais. A componente presencial atribuiu uma dimensão humana ao curso.
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo em absoluto
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo em absoluto
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Embora não aplicável à minha situação verifico que a formação recebida contribuiu para a aprendizagem de novas ferramentas e estratégias que possibilitarão benefícios no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, actuar como factor motivacional para alunos e professores, facilitando a transposição de dificuldade e optimizando aprendizagens.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Instituição particular de solidariedade social, empresas de formação e estabelecimento de ensino superior
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Considero que as tecnologias além de constituírem um factor motivacional muito forte, possibilitam outras abordagens mais dinâmicas e facilitadoras da aquisição de conhecimentos. O recurso a essas tecnologias torna-se economicista e expande horizontes e fontes de informação e conhecimento.

Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Falta de interesse do professor ou do grupo escolar.
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Não
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Não me encontro a actuar em sala de aula, mas considero de grande pertinência a utilização de fóruns e outros meios de comunicação via web como fomentadores do acto reflexivo e da partilha de histórias e experiências pessoais. Por esse motivo sou grande incentivador da divulgação da utilização das ferramentas com que contactei como fonte de construção de conhecimento individual e colectivo.

ALUNO Nº2 CÓDIGO A2

Dados pessoais	
Idade	25
Cidade onde reside	Trofa
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Encarregada de trabalhos no ensino superior politécnico
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	O formato b-learning permitia-me não faltar ao emprego tantas vezes, daí a escolha.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Acho que tem toda a pertinência.
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo parcialmente
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Estimulador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo em absoluto
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Não sou professora, por isso não se aplica a pergunta.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Exerço as minhas funções no ensino superior, prestando apoio no Moodle à classe docente e aluno.
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central

O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Tem bastante importância, pois permite inovação nas práticas pedagógicas, embora eu não seja professora como já referi.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Não
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sem resposta
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Não sou professora, por isso não se aplica. Não respondi à pergunta 22 por causa disso. Acho que a pergunta 15, deveria ter uma hipótese intermédia, sem recorrer apenas aos extremos do "Consoante" e "Dissonante".

ALUNO Nº 3 CÓDIGO A3

Dados pessoais	
Idade	27
Cidade onde reside	Aveiro
Habilitações	Pós-graduação
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	valorização profissional e pessoal
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	o reforço da ideia de que o professor é um mediador e de que a variedade de perspectivas enriquece a dinâmica de ensino-aprendizagem
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional	escola pública (2º e 3º ciclo)

você desenvolve a sua profissão?	
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Auxiliar
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	fundamental. não só como meio auxiliar, mas também como objecto de estudo e parte integrante da realidade dos alunos e da sociedade no seu todo.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Inexistência de projectos educativos envolvendo as ferramentas digitais
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	sim. para além de adquirir uma postura mais aberta em relação algumas ferramentas, nomeadamente as de cariz social, estas disciplinas despertaram uma vontade de investir mais profundamente na formação e utilização destas ferramentas. Concretamente tive a oportunidade de desenvolver projectos colaborativos com os meus alunos, nomeadamente através de blogs e redes sociais.

ALUNO Nº 4 CÓDIGO A4

Dados pessoais	
Idade	37
Cidade onde reside	Tondela
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professor
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	Flexibilidade de horário, gosto pelas TIC.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Muito pertinente
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadoros. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente

Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Novo paradigma Professor/Aluno. O aluno busca o saber, o professor conduz. Ambos aprendem.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Numa escola do 2º 3º ciclos do ensino básico.
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Auxiliar
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Os alunos têm uma motivação adicional
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Falta de interesse do professor ou do grupo escolar.
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Sem resposta.

ALUNO Nº 5 CÓDIGO A5

Dados pessoais	
Idade	27
Cidade onde reside	Maфра (Vila)
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professor
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduado em formato b-learning?	A flexibilidade de horários de trabalho e as poucas deslocações à U.A.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim, sem dúvida
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Sem resposta
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Apenas um maior incentivo ao trabalho colaborativo.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da	Dissonante

docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Acessório
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Não
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Tem extrema importância, já que as tecnologias permitem novas formas de proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras. Para a preparação do trabalho burocrático é um auxílio fundamental.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Estas disciplinas não contribuíram de forma significativa para a mudança de atitudes pedagógicas, mas sim o conjunto de todas as disciplinas do MME.

ALUNO Nº 6 CÓDIGO A6

Dados pessoais	
Idade	27
Cidade onde reside	Lisboa
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	o tema do curso foi o principal motivo. A multimédia. O facto de ser b-learning não foi ponderado.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim, bastante pertinente.
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Estimulador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Sobretudo a abertura de mentalidade, o pensar num ensino construtivista como uma realidade possível e praticável, e o espírito do trabalho colaborativo.

Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Neste momento numa escola básica do segundo e terceiro ciclo, numa zona denominada "de risco", com grandes carências sociais.
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Auxiliar
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Não
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Considero de extrema importância, até para ir de encontro aos interesses do público-alvo.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Políticas inexistentes de apoio ao uso das ferramentas tecnológicas no espaço escolar
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Não
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Sim.

ALUNO Nº7 CÓDIGO A8

Dados pessoais	
Idade	29
Cidade onde reside	Aveiro
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	Querer aprender mais
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	muito pertinente
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Não Concordo nem Discordo
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador e Estimulador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	A aprendizagem ao longo da vida, a necessidade de inovar e experimentar, a vontade de partilhar com os alunos o gosto pelo aprender.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você	Escola de ensino secundário

desenvolve a sua profissão?	
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Não
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Muita
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	(X) Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias (X) Políticas inexistentes de apoio ao uso das ferramentas tecnológicas no espaço escolar () Inexistência de projectos educativos envolvendo as ferramentas digitais também...muitas vezes os projectos nem se chegam a conhecer (X) Falta de interesse do professor ou do grupo escolar
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Não
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	infelizmente não. a estrutura da organização ainda é demasiado central, demasiado formal, não permitindo a utilização de outros veículos de comunicação que não os institucionais

ALUNO Nº8 CÓDIGO A9

Dados pessoais	
Idade	41
Cidade onde reside	Pombal
Habilitações	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas. Variante Francês/Inglês
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	A distância
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Muito pertinente
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadoros. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo em absoluto
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo em absoluto
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram.	Concordo em absoluto

As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	A criação de um blogue para cada um dos cursos que acompanhei/acompanho e o desenvolvimento de um projecto de e-portefólio
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Estou numa Escola Secundária mais precisamente num Centro Novas Oportunidades dessa Escola
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Trabalhar com as tecnologias é estar sempre a ser desafiado para novos desafios. Há sempre mais e melhor para fazer e aprender.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Professor como mediador.

ALUNO Nº9 CÓDIGO A12

Dados pessoais	
Idade	31
Cidade onde reside	Funchal
Habilitações	Licenciatura em ensino Português/ Inglês
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	Essencialmente pela possibilidade de gerir melhor o tempo de dedicação ao curso.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o	Concordo parcialmente

que usar.	
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Poder utilizar as potencialidades da Internet na abordagem de conteúdos da disciplina que lecciono, o que promove uma maior relação pedagógica entre professor e alunos. O professor agora é visto como um moderador no processo de ensino-aprendizagem.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Escola, sala de aula no Ensino Secundário
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Auxiliar
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	É de extrema importância, pois torna-se motivador não só para os alunos como para o próprio docente.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Falta de interesse do professor ou do grupo escolar
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Não só já criei um blogue de turma como um projecto de Inglês com recurso às TIC.

ALUNO Nº 10 CÓDIGO A14

Dados pessoais	
Idade	30
Cidade onde reside	Viseu
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professor de Mat. e Ciências do E.B.
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	Vários que podem até não estar nos itens seguintes: Aprovação pessoal do formato b-learning. Querer experimentar o formato em cursos de ensino superior (pós-graduações). Redução de despesas de deslocação. "Sair" da sala de aula e explorar uma forma de ensino pela Web. Experimentar, de alguma forma, um tipo de ensino de futuro ao invés do ensino tradicional.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sem dúvida, a informação, comunicação e interacção podem ser feitas <i>online</i> , sem menosprezar o contacto proximal que também tem aspectos positivos.
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais	Concordo parcialmente

alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadoros. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo em absoluto
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo em absoluto
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Estimulador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Bom, penso que aprofundei e obtive mais certezas em vários conceitos que conhecia e sobre os quais também assentou a minha formação académica ou mesmo pessoal. Por exemplo, o significado de Partir do complexo para exemplos práticos (TFC). Tal como tinha a perspectiva de aprendizagem pela descoberta para atingir um determinado fim. Ou seja, fazer com que não se conheça apenas o fim desejado mas o seu contexto e todo o resto associado a esse fim. A interacção dos utilizadores em comunidades ou não para a criação/discussão de conhecimento/conteúdos. O potencial é enorme. Mais e mais ferramentas de comunicação em Educação. Não esquecendo que essas ferramentas mudam com os tempos ao sabor da Web. A afirmação da partilha e colaboração <i>online</i> a um nível global e de multi-formatos digitais.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Escola do Ensino Básico (Canas de Senhorim) do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Não
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Para não escrever ou fundamentar extensivamente, digamos que essas tecnologias nesta altura da sociedade estão ao nível da importância da invenção da escrita ou ainda por exemplo como a impressão de livros na Europa da idade média. Os impactos dessas tecnologias são enormes e contribuem para uma evolução e sapiência da Humanidade!
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias	Sim

com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Principalmente na partilha e reforço dos novos significados que aponte na pergunta 13. Enquanto profissional de docência, infelizmente ainda não tive a oportunidade de potenciar e explorar devidamente na sala de aula os conceitos intrínsecos a DMME e MAC. O cargo profissional não me dá a liberdade para tal. Não obstante, a compreensão do complexo/paisagem contextual e a inteligência colectiva através dos meios multimédia sempre me fascinou e procuro "evangelizar" sempre os mais próximos, alunos, colegas, familiares ou mesmo desconhecidos através da Web.

ALUNA Nº 11 CODIGO A16

Dados pessoais	
Idade	41
Cidade onde reside	Aveiro
Habilitações	Pós-graduação
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	O interesse pela temática. E o facto do formato b-learning estar associado à própria temática permitindo a experimentação do formato como discente.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim, pois está intimamente relacionado com a temática do curso. Para além disso é um formato que permite uma melhor gestão do tempo individual de construção da aprendizagem.
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo em absoluto
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo em absoluto
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Estimulador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo em absoluto
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Um suporte teórico para a prática que tenho vindo a desenvolver nos últimos anos, e por isso um sentimento de satisfação profissional e pessoal acrescido.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Numa escola do 2º 3º ciclos do ensino básico.
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central

O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Sem resposta
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	A minha "segurança" profissional aumentou, bem como a sensibilidade para a utilização cada vez maior das TIC em contexto educativo.

ALUNA Nº12 CÓDIGO A18

Dados pessoais	
Idade	24
Cidade onde reside	Aveiro
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	O grande motivo que me levou a optar por um curso com este regime, foi o facto de ser mais fácil de conciliar com a minha actividade profissional. Para além disso considero que aprendemos de forma autónoma, pelo que formamos o conhecimento por experimentação e não tanto por transmissão de saberes.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Acho de suma relevância um curso neste formato. Hoje em dia sente-se muita dificuldade em conciliar o trabalho com os mestrados que funcionam apenas em regime presencial, se bem que funcionar apenas em formato de e-learning perde o contacto pessoal necessário para uma plena aprendizagem. Assim, considero que o sistema de b-learning é o equilíbrio perfeito entre os dois regimes, fazendo uso de aulas presenciais e aulas a distância.
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo em absoluto
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de	Concordo em absoluto

discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	O que mais retive do MME foi a possibilidades de transformar as aprendizagens em algo mais motivantes para os alunos, através de ferramentas que se coadunem com a vida dos estudantes actuais, muitos dos quais pertencentes à denominada Geração Net. Além disso, considero que este MME me permitiu compreender que o professor pode desempenhar o simplesmente papel de tutor, e não de centralizador. A tutoria permite que os alunos se tornem responsáveis pela sua própria actividade, o que por si só os motiva muito mais.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Neste momento, desenvolvo a minha profissão num projecto pertencente pertencente a UA na produção de materiais educativos <i>online</i> para o 3º ciclo de escolaridade
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	As nossas tecnologias assumem hoje em dia um papel central na actividade profissional, funcionando com uma forma de aproximar os estudantes e a escola. Além disso, num mundo profundamente tecnológico acho imprescindível dominar as novas tecnologias para nos sentirmos integrados.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Falta de interesse do professor ou do grupo escolar.
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Apesar de trabalhar num projecto educativo não tive oportunidade de operar alterações nas relações desenvolvidas com o público a quem me dirijo. Este facto deveu-se simplesmente aos critérios impostos pelo próprio projecto e não à minha predisposição para fazer alterações.

ALUNA Nº13 CÓDIGO A19

Dados pessoais	
Idade	32
Cidade onde reside	Aveiro
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Administração
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	a autonomia na gestão do tempo, o facto de a aprendizagem poder ser feita à distância implicando menos custos (deslocações, alojamento, dispensa ao trabalho)
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	muito
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto

As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo em absoluto
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Catalizador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	a nova postura do docente como moderador, o papel estudante-participante, o trabalho colaborativo e as comunidades de aprendizagem
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	num instituto de ensino superior
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Auxiliar
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	o trabalho colaborativo, com o apoio das novas tecnologias, surge como uma nova abordagem à dinâmica ensino.aprendizagem. as tecnologias são importantes na medida em que potenciam o desenvolvimento e ajudam a sustentar essas mesmas aprendizagens e metodologias
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Não
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	infelizmente não. a estrutura da organização ainda é demasiado central, demasiado formal, não permitindo a utilização de outros veículos de comunicação que não os institucionais

ANEXO 8 – REGISTO DA COMUNICAÇÃO NA DISCIPLINA DMME

DIA 07

1. Data: 2006/10/07 19H30m

Autor: P2 (Docente)

Assunto: Ao trabalho!

Olá, boa tarde!

Esta é a mensagem de início de "hostilidades" no fórum geral.

Uma vez que este é um espaço de discussão a que todos têm acesso, desejamos que seja muito mais do que uma área de anúncios e/ou resolução de questões administrativas.

Neste sentido devem usá-lo como um espaço de partilha e construção colaborativa de conhecimento, não hesitando em partilhar artigos e notícias de interesse nesta área de investigação assim como assuntos (questões, dúvidas, descobertas) relacionados com os vossos próprios trabalhos e que considerem relevante tornar públicos.

Votos de um bom trabalho para todos,
P1 e P2

2. Data: 2006/10/07 21H24m

Autor: A1

Assunto: Re: Ao trabalho!!

Assim, o tentaremos fazer, sempre que surja algo que auxilie os colegas nesta árdua caminhada.
Os meus cumprimentos

A1

3. Data: 2006/10/07 21H46m

Autor: A1

Assunto: O Primo Basílio

Enquanto navegava no motor de pesquisa com a palavra Didaktus, encontrei o referido Primo Basílio.
No entanto, pede palavra passe....

Aproveito, para solicitar, apesar de se ter dito na aula, que decompusessem a palavra Didaktos.
Cumprimentos

A1

4. Data: 2006/10/07 21H51m

Autor: A1

Assunto: Re: O Primo Basílio

Peço desculpa por lapso esqueci-me de colocar o link da página.

Aqui vai: <http://www2.dsi.uminho.pt/primobasilio/index.asp>

Os meus cumprimentos

A1

5. Data: 2006/10/07 22H04m

Autor: A1

Assunto: DIDAKTUS means.....

Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations, encontrei numa página de uma Ana Sousa com o título O Hipertexto e a Aprendizagem

<http://www.uc.pt/diglit/DigLit%20Ensaaios/Ensaaios%202003-2004/Ensaio21.htm#2.3.%20Projecto%20DIDAKTOS:%20Universidade%20de%20Aveiro>

E penso que terminei por hoje, espero não ter maçado.

Bom trabalho!

6. Data: 2006/10/07 22H15m

Autor: A1

Anexo: didaktus.pdf (97715 bytes)

Assunto: Artigo Didaktus

Penso que também existe na bibliografia fornecida. Mas de qualquer modo aqui vai, pode ser que ajude

DIA 08

7.. Data: 2006/10/08 01H16m

Autor: E1

Assunto: Começa uma longa caminhada!

É verdade... começámos hoje uma longa caminhada que se avizinha "árdua", mas também muito interessante e estimulante. É um novo desafio que surge na vida de todos nós.

Desejo a todos óptimo trabalho.

Os meus cumprimentos

8. Data: 2006/10/08 01H48m

Autor: E1

Anexo: [19art4.pdf](#) (161474 bytes)

Assunto: Texto interessante!

Encontrei este texto na internet, que me parece bastante interessante. Espero que vos seja útil.

Cumprimentos

9. Data: 2006/10/08 01H50m

Autor: E1

Assunto: Re: Texto interessante!

O texto está referido na bibliografia (só reparei agora). De qualquer forma, parece-me útil

Cumprimentos e bom trabalho

10. Data: 2006/10/08 02H11m

Autor: E1

Anexo: [07LuisPedro.pdf](#) (509095 bytes)

Assunto: Outro texto interessante!

Aqui vai mais um texto que encontrei mesmo agora e também me parece relevante.

Cumprimentos

11. Data: 2006/10/08 14H29m

Autor: A2

Assunto: E o Mestrado já mexe!!

É interessante ver que o fórum já começa a ser dinamizado :). Também já dei início às minhas pesquisas pela web e sempre que descobrir algo relevante, aqui partilharei :)

Votos de um bom trabalho a todos vocês :)

12. Data: 2006/10/08 14H31m

Autor: P2

Assunto: Re: O Primo Basílio

Olá, boa tarde!

O vocábulo DIDAKTOS é um acrónimo para Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer for Other Situations.

No que diz respeito ao "Primo Basílio", julgo que necessita de se registar - gratuitamente - para poder explorar a aplicação.

Continuação de bom trabalho, P2

13. Data: 2006/10/08 15H57m

Autor: A3

Assunto: Clarificação de conceito

Boas Tardes.

Ao ler parte da bibliografia recomendada a propósito da TFC deparei-me com o termo de "domínios de conhecimento pouco estruturados", sendo que este aparece ligado aos conceitos de complexidade e irregularidade. Devo entender que quanto maior interacção de conhecimentos houver, quanto mais complexa for esta teia, menos estruturados serão os conhecimentos? Confesso que, mesmo com o recurso à explicação da origem inglesa do termo, este parece ser ambíguo. Alguém ajuda a clarificar?

14. Date: Sun Oct 08 2006 17:26

Author: P1

Subject: Re: Clarificação de conceito

Olá!

A pouca estruturação prende-se exactamente com o facto de o domínio em causa não deter em si

oróprio um conjunto de regras que permitam que tudo se explique de modo linear. As interações de alto nível entre conceitos, nomeadamente nas suas aplicações práticas, contextualizadas, implicam variações de insntanciiação desses conceitos, que variam de aplicação para aplicação (de contexto para contexto), não permitindo assim soluções unívocas e universais para os problemas do mesmo tipo.

Se se recordam, enquanto que $2+2$ é $= a$ 4, uma erupção cutânea poderá ter origens diferenciadas (intoxicação alimentar, reacção alérgica, etc.) cujo diagnóstico (e tratamento daí resultante) não é linear, requerendo, eventualmente, um consenso de opiniões. Daí a reduzida estruturação do domínio de conhecimento deste domínio por oposição à matemática básica.

Votos de bom trabalho,

15. Data: 2006/10/08 17H57m

Autor: E2

Assunto: Re: Clarificação de conceito

Então, quanto mais conceito ou verdade absoluta tiver o domínio mais estruturado ele se afigura, enquanto que quanto mais consensual (se há consenso logo há alguém a quem se ocultou a sua ideia, logo nao aceita por inteiro a matéria consensual) mais desestruturado o domínio se torna. Será isto ou estou completamente alucinado??

16. Data: 2006/10/08 18H03m

Autor: E2

Assunto: Re: Clarificação de conceito

Errata:

Onde se lê consenso...dever-se-á ler consenso e por consequente consensual é sim, consensual.

Perdão pelo equívoco!

Será que não se pode editar um comentário nosso?

17. Data: 2006/10/08 19H37m

Autor: A1

Anexo: [Monografia_kerley.pdf](#) (225341 bytes)

Assunto: Documento pertinente

Já encontrei muita coisa sobre teorias da aprendizagem e software educativo. Uma delas foi esta tese de uma aluna de uma faculdade brasileira.

Bom Trabalho

18. Data: 2006/10/08 23H13m

Autor: E3

Assunto: Dificuldades iniciais

Olá Pessoal,

Visto k as "hostilidades" foram iniciadas gostava de ser um pouco "hostil" e confessar aki o difícil k tem sido este contactar de novo com a linguagem característica das Ciências da Educação. Depois de arrumada durante alguns anos nalgum cantinho do meu cérebro (ou terá, inadvertidamente, ido para a reciclagem?) e de onde não sai sem esforço, cá estou eu a puxá-la para conseguir entrar neste domínio complexo (parece k isto está a melhorar!). Habitado à (maior) objectividade (será menos estruturada?) das ciências naturais vejo-me, por vezes, ao ler (e por vezes reler) alguma da bibliografia, a tentar retirar-lhe a carga abstracta que, pelo menos na miha cabeça, alguns "casos" e "minicasos" apresentam. Sinto, no entanto, que já começo a ser da família (embora, nesta fase, ainda um parente afastado).

Cumprimentos

DIA 09

19. Data: 2006/10/09 10H00m

Autor: P1

Assunto: Re: Clarificação de conceito

Há muita confusão por aí, meu caro. Ora volte lá a fazer a pergunta, "como se eu fosse muito burro" :-)

Cumprimentos, P1

20. Data: 2006/10/09 11H37m

Autor: A4

Assunto: UMA PEDRINHA PARA O MURO DAS LAMENTAÇÕES

É com agrado que vejo já muita conversa neste fórum, mas infelizmente sou um daqueles que (ainda) não tem net em casa. Moro numa aldeia e... Já se sabe, não é! Mas tenho a promessa da pt que lá chegará em breve. Para já só na escola!

Como é a minha intervenção debutante, desejo a todos muito sucesso nestes cursos

21. Data: 2006/10/09 11H41m

Autor: P2

Assunto: Alerta

Olá, bom dia!

Depois de analisarmos as mensagens trocadas (e/ou não trocadas) nos vários fóruns, consideramos importante que incrementem a vossa participação. Estamos a ver muita gente (aparentemente) parada e essa postura não se coaduna com os prazos definidos e o que é exigido na disciplina.

Como é óbvio, estamos disponíveis para responder às vossas dúvidas. O problema é exactamente esse: não têm aparecido dúvidas, nem mesmo interações, em alguns dos grupos.

Votos de bom trabalho para todos,

P2 e P1

22. Data: 2006/10/09 14H48m

Autor: A2

Assunto: Dúvida

O que se pretende no Didaktos, com esta hierarquia de domínios, casos e mini casos, é que se discorra textualmente sobre cada um deste elementos?

Por exemplo, voltando ao caso da final do mundial, o que se pretendia no Didaktos era que se redigisse um texto sobre a final do mundial (domínio), e depois um texto sobre o caso "imprensa destacada para o evento" e assim sucessivamente?

O que se pretende é que se aborde de forma textual e com exemplos cada dos elementos decompostos?

É que eu admito que estou um bocado confusa....

23. Data: 2006/10/09 15H10m

Autor: E1

Assunto: Dúvidas iniciais!

Após algumas leituras iniciais, gostaria de saber se este meu raciocínio é correcto: é suposto o trabalho incidir em domínios do conhecimento bem-estruturados? Aliás para níveis pouco avançados, teremos mesmo de optar um domínio bem concreto e palpável ou podemos pegar também nos chamados domínios pouco-estruturados? Ou como li algures, o ideal é criar actividades intermédias para que o aluno não seja prejudicado? No entanto, estamos apenas a criar informação e as actividades/exercícios são facultativos, certo?

Na sequência deste raciocínio, surgiu-me também uma outra questão : o material que vamos conceber não é específico para nenhuma disciplina, certo? É portanto, informação geral que qualquer prof de qualquer disciplina daquele nível pode utilizar como recurso e adaptar à sua própria disciplina? Há também, pelo que percebi a opção facultativa de apresentar propostas de actividades? Isto para várias disciplinas, certo? Com exercícios concretos?

Gostaria de saber ainda se uma instituição ou empresa é considerado(a) um caso ou um mini-caso? Penso que também seria importante clarificar quais os aspectos importantes a referir em cada caso: deve haver uma descrição, certo? Um contexto? Deverá haver também um comentário temático?

Por fim, gostaria de saber se a estrutura da "visita guiada (virtual)" deverá ser obrigatoriamente linear ou se podemos optar por qualquer outro tipo, dependendo do tipo de informação e do nível de aprendizagem a que nos dirigimos?

Peço desculpa se usei algum termos de forma correcta. Espero que me corrijam!

Espero que não sejam muitas dúvidas de uma só vez e que alguém me esclareça!

Cumprimentos

24. Data: 2006/10/09 15H43m

Autor: A5

Assunto: Re: Dificuldades iniciais

Estou contigo! E acho que muitos estão a pensar do mesmo modo.

25. Data: 2006/10/09 16H38m

Autor: P2

Assunto: Re: Dúvida

Olá, boa tarde!

Uma vez que a exposição é longa, talvez seja melhor decompor o problema em partes.

[1] O que se pretende no Didaktos, com esta hierarquia de domínios, casos e mini casos, é que se discorra textualmente sobre cada um destes elementos?

Confesso que a natureza substantiva da dúvida me confunde. A resposta é, nesse sentido, não exactamente. O que se pretende é que cada grupo, por recurso ao sistema Didaktos, possa construir um material didáctico acerca de uma temática à escolha. O objectivo do trabalho não é "discorrer" acerca dos elementos que estão na base da estruturação do sistema Didaktos (domínio, caso, mini-caso) mas sim a sua utilização na construção de um material de aprendizagem concreto. Como com qualquer outro material de aprendizagem, são livres de escolher os formatos em que apresentam os conteúdos (texto, imagens, vídeos, etc.). É um facto que a maior parte dos materiais com que temos contacto são textuais. Mas essa evidência não implica que tenham de seguir essa estratégia.

[2] Por exemplo, voltando ao caso da final do mundial, o que se pretendia no Didaktos era que se redigi-se um texto sobre a final do mundial (domínio), e depois um texto sobre o caso "imprensa destacada para o evento" e assim sucessivamente?

Do meu ponto de vista, depois de escolherem o domínio de conhecimento que querem abordar devem colocar as seguintes questões:

- que casos (i.e., que exemplos) pretendemos explorar?
- esses casos são passíveis de decomposição em mini-casos complexos e ricos (i.e., são passíveis de serem cruzados por várias perspectivas conceptuais relevantes no domínio escolhido) e são suficientemente diversificados?
- que perspectivas de análise conceptual (os temas, no *DidaktosOnline*) são interessantes aprofundar/desenvolver neste domínio de conhecimento?
- os exemplos e os conceitos que pretendemos explorar fornecem-nos oportunidades para a construção de sequências especiais (visitas guiadas que resultam da re-edição da base de aprendizagem com diferentes propósitos de exploração)?

Assim, e voltando ao exemplo da final do Mundial, teriam que eleger uma série de casos ilustrativos desse suposto domínio de conhecimento (jogadas marcantes, acontecimentos paralelos, intervenientes, aspectos de preparação do jogo, outros que considerassem relevantes) que, por seu turno, pudessem ser decompostos em segmentos mais curtos (mini-casos). Estes mini-casos devem ser analisados, posteriormente, em função de temas (ou perspectivas conceptuais) que explicitam a evidência (e a natureza dessa evidência) de um dado conceito relevante no domínio (sociologia do desporto, media, aspectos técnicos, psicologia do desporto, etc..) naquele segmento concreto.

Espero ter ajudado e continuo disponível para o esclarecimento de mais dúvidas que possam surgir. Continuação de bom trabalho, P2

26. Data: 2006/10/09 16H49m

Autor: A6

Assunto: Re: Dúvida

Obrigada.

ajudou-me imenso...pelo menos parece-me tudo bem mais estruturado na minha cabeça. Vamos ver até quando.

Bom trabalho a todos!

27. Data: 2006/10/09 17H05m

Autor: P2

Assunto: Re: Dúvidas iniciais!

Olá!

Mais uma dúvida em que vou optar por responder de forma segmentada, para vossa (e minha) comodidade, isolando os aspectos que me parecem ser mais relevantes:

[1] é suposto o trabalho incidir em domínios do conhecimento bem-estruturados?

Não, não é. Se lerem a bibliografia que vos foi fornecida, facilmente concluem que a TFC deve ser aplicada em domínios pouco-estruturados e de aquisição avançada de conhecimento. Aliás, a sua aplicação em domínios bem-estruturados implicaria uma sobrecarga cognitiva completamente desnecessária - como resultado dos seus aspectos intrínsecos de estruturação - para o aluno.

[2] o material que vamos conceber não é específico para nenhuma disciplina, certo?

Não é forçoso que seja um material que tenha uma aplicação curricular directa. Ou seja, podem construir um material de aprendizagem acerca de um tema que poderia ser aplicado a várias

disciplinas ou que poderia até, eventualmente, ter uma aplicação extra-curricular. O que devem ter em atenção é que o "terreno natural" destes materiais é o do estudo autónomo e não tanto a sua aplicação em sala de aula.

[3] Gostaria de saber ainda se uma instituição ou empresa é considerado(a) um caso ou um mini-caso?

Depende :-). Se estiver a construir um material de aprendizagem num domínio como o Marketing, parece-me que uma empresa ou instituição facilmente poderão ser considerados casos ilustrativos desse domínio.

Parece-me que, a este nível, ainda subsistem muitas dúvidas. Em termos abrangentes:

- um domínio de conhecimento é uma área de conhecimento. Como qualquer área de conhecimento é muito vasta existem imensos sub-domínios de conhecimento que são tão complexos que justificariam, por si só, a "subida" à categoria de área de conhecimento.

- um caso é um exemplo ilustrativo de um dado domínio de conhecimento. É, por natureza, uma entidade complexa e polifacetada. Mas não deixa, por essa razão, de ser apenas um exemplo de um dado domínio :-). Uma notícia de jornal sobre co-incineração pode ser um exemplo ilustrativo do domínio de conhecimento "Ambiente" ou ainda, dependendo do seu teor, do domínio "Poder Autárquico" ou "Reciclagem" ou "Aquecimento Global". O mesmo acontece com uma reportagem televisiva sobre, por exemplo, o último filme de Al Gore.

- um mini-caso resulta da decomposição/segmentação de um caso em unidades mais pequenas, i.e., cognitivamente geríveis pelo aluno. Em termos práticos, e dependendo da complexidade associada à notícia do jornal e aos excertos do filme referidos anteriormente, um mini-caso poderia ser um conjunto de 2 parágrafos da notícia ou um excerto de 30 segundos do filme. A ideia que devem reter é que não há regras para este tipo de decomposição. Ela resulta apenas da vossa apreciação, enquanto "construtores" do material, da complexidade associada a um dado conteúdo.

[4]Penso que também seria importante clarificar quais os aspectos importantes a referir em cada caso...

Os aspectos que refere (descrição, contexto, comentários temáticos) são aplicados aos mini-casos, ou seja, às unidades de informação que compõem um caso e que são mais geríveis (do ponto de vista da sobrecarga cognitiva que impõem) pelos alunos.

[5]gostaria de saber se a estrutura da "visita guiada (virtual)" deverá ser obrigatoriamente linear ou se podemos optar por qualquer outro tipo.

Uma visita guiada no contexto da TFC e do DOL mais concretamente é, por definição, uma travessia alternativa dos conteúdos em função de uma dada perspectiva de análise relevante no domínio. Ou seja, pretende exactamente relevar aspectos cuja impotência poderia ficar diluída ou passar despercebida na exploração linear (casos->mini-casos->temas) do material.

Espero ter ajudado.

Continuação de bom trabalho, P2

28. Data: 2006/10/09 15H12m

Autor: E1

Anexo: [37417108.pdf](#) (273169 bytes)

Assunto: Exemplo de casos, mini-casos e temas!

Este documento tem uns quadros que me parecem importantes para o estabelecer das diferenças entre estes conceitos, na área da arquitectura de computadores.

Espero que seja útil.

Cumprimentos

29. Data: 2006/10/09 17H36m

Autor:P1

Assunto: Re: Dúvidas iniciais!

Aqui vão as respostas, em função das questões colocadas:

"Após algumas leituras iniciais, gostaria de saber se este meu raciocínio é correcto: é suposto o trabalho incidir em domínios do conhecimento bem-estruturados?"

--- Não. Se forme bem estruturados, a TFC será pouco útil.

"Aliás para níveis pouco avançados, teremos mesmo de optar um domínio bem concreto e palpável ou podemos pegar também nos chamados domínios pouco-estruturados?"

--- Deverão fazê-lo. É para isso que a TFC foi criada.

"Ou como li algures, o ideal é criar actividades intermédias para que o aluno não seja prejudicado?"

--- Algum grau de complexidade, a nível introdutório, é recomendável. A não ser assim, perpetuamos a sobressimplificação do conhecimento (e das aprendizagens), levando a que o aluno se mantenha ao nível introdutório e a desenvolver enfiamentos redutores que lhe trarão problemas a níveis mais avançados.

"No entanto, estamos apenas a criar informação e as actividades/exercícios são facultativos, certo?"

--- Não percebo a dúvida. Poderia explicitar?

"Na sequência deste raciocínio, surgiu-me também uma outra questão : o material que vamos conceber não é específico para nenhuma disciplina, certo? É portanto, informação geral que qualquer prof de qualquer disciplina daquele nível pode utilizar como recurso e adaptar à sua própria disciplina?"

--- De modo algum. Muito marginalmente poderá ser verdade, mas somente em domínios que sejam transversais ao currículo, como por exemplo a educação para os valores, para a cidadania, etc. Normalmente, o material desenvolvido nos preceitos da TFC é indexado a disciplinas ou áreas disciplinares.

"Há também, pelo que percebi a opção facultativa de apresentar propostas de actividades? Isto para várias disciplinas, certo? Com exercícios concretos?"

--- É facultativo em função dos mini-casos. O professor (ou o criador do hipertexto) poderá decidir não associar nenhuma actividade a um dado mini-caso e a outro sim. A decisão é sua, com forte sustentação didáctica.

"Gostaria de saber ainda se uma instituição ou empresa é considerado(a) um caso ou um mini-caso?"
Depende do domínio de conhecimento no qual estes casos aparecessem e da sua estruturação. Uma empresa pode ser um caso se for confrontado com outros casos (empresas). Se pensasse, por exemplo, em cadeias de supermercados, os casos poderiam ser o Jumbo, o Pão de Açúcar, o Intermarché, etc., sendo os mini-casos o Jumbo de Aveiro e os Jumbos de outras cidades, o Pão de Açúcar de Aveiro e os de outras cidades, etc. Depende da granularidade utilizada na análise do domínio.

"Penso que também seria importante clarificar quais os aspectos importantes a referir em cada caso: deve haver uma descrição, certo? Um contexto? Deverá haver também um comentário temático?"

--- A resposta é sim para todas as interrogações, com especial enfoque no comentário temático, que deveria ser em número superior. Um só comentário num mini-caso significa que o mini-caso não é suficientemente rico e que, portanto, ensina pouco.

"Por fim, gostaria de saber se a estrutura da "visita guiada (virtual)" deverá ser obrigatoriamente linear ou se podemos optar por qualquer outro tipo, dependendo do tipo de informação e do nível de aprendizagem a que nos dirigimos?"

--- A visita guiada, na TFC (e no DidaktosOnline) é sempre não linear do ponto de vista conceptual, pelo que a pergunta nem se deveria colocar.

Espero ter clarificado as questões que colocou.

Cumprimentos, P1

30. Data: 2006/10/09 21H28m

Autor: A7

Assunto: Registo DidaktosOnline

Eu já me registei no Didaktos Online e tive a curiosidade de ver alguns projectos, no entanto é pedida uma password da qual não tenho acesso, pois a minha password do meu registo não é válida neste contexto.

Obrigada e boa noite!

31. Data: 2006/10/09 22H28m

Autor: E2

Assunto: Re: Clarificação de conceito

Bem...caro professor.a minha intervenção foi efectuada depois de uma leitura algo atribulada. Hoje, depois de um dia de aulas, vou ler mais afincadamente e com mais fervor :-)

Hoje ainda irei colocar algum tópico se tiver (decerto que as vou ter) alguma dúvida.

32. Data: 2006/10/09 21H31m

Autor: P2

Assunto: Re: Registo DidaktosOnline

Olá, boa noite!

A password solicitada é uma password dos projectos, a que só os membros participantes têm acesso. Deste modo garante-se que não existe ninguém mal intencionado que possa destruir os materiais (tenho a certeza que não era esse o caso :-)).

Continuação de bom trabalho, P2

33. Data: 2006/10/09 21H37m

Autor: A7

Assunto: TFC

De facto, o que tenho achado bastante interessante é que esta teoria pretende combater a "preguiça cerebral" a que fomos habituados durante a nossa escolaridade, pois nunca fomos habituados a questionar e limitámo-nos sempre ao que era dito sem adaptar a novas situações ou novos conhecimentos. Pois o conhecimento é uma rede que se vai formando no nosso cérebro devido às várias interligações. Se tivermos conscientes dessa interligação estaremos mais receptivos a novos conhecimentos. Portanto, quanto mais cedo formos instruídos com esta teoria, maior será a sua eficácia. Espero que esta minha inicial conclusão esteja de acordo com a teoria. Se disse alguma coisa de errada avisem-me ;-)
Bom trabalho para todos vós!

34. Data: 2006/10/09 23H16m

Autor: E4

Assunto: domínios de conhecimento e casos

Ainda me faz bastante confusão o conceito de caso. Julgava ser algo bastante abrangente e começo a perceber que, de facto, não será tanto assim. Julguei que, por exemplo, dentro do domínio de conhecimento "ambiente" poderia aparecer como caso um tipo de poluição ou mesmo a reciclagem, energias renováveis e não renováveis. Apesar de terem já sido feitos esclarecimentos, estou ainda confusa em relação àquilo que pode ou não ser considerado um caso. Será que alguém dá um empurrãozito?

Desculpem qualquer coisa.

Saudações académicas,

35. Data: 2006/10/09 23H29m

Autor: E5

Assunto: Os problemas e as potencialidades dos documentos hipermédia em contexto educativo

Boa Noite!!

Vejam este texto, Os problemas e as potencialidades dos documentos hipermédia em contexto educativo parece-me bastante interessante. Espero que vos seja útil.

Bom trabalho!

36. Data: 2006/10/09 23H57m

Autor: A1

Assunto: Re: domínios de conhecimento e casos

Pelo que entendi em discussão com os meus colegas de grupo, penso (espero não estar disparates) acho que para o estudo de um domínio de conhecimento, devemos enveredar pelo estudo de mais de um caso. No mínimo 2-3, descontruindo-os depois em mini-casos que por sua vez devem ser passíveis de análise por alguns temas. Espero não a ter induzido em erro, mas de qualquer forma sugiro que espere pela correção dos nossos docentes desta minha explicação.

DIA 10

37. Data: 2006/10/10 00H20m

Autor: E1

Assunto: Obrigada!

Obrigada pela resposta.

Fiquei bastante mais esclarecida! Alguma dúvida mais específica em relação ao domínio do conhecimento que o meu grupo defeniu, colocarei no fórum do grupo!

38. Data: 2006/10/10 00H22m

Autor: E1

Assunto: Obrigada!

Obrigada pela resposta. Fiquei mais esclarecida.

As restantes dúvidas mais específicas colocá-las-ei no fórum do meu grupo.

Cumprimentos

39. Data: 2006/10/10 00H44m

Autor: E2

Assunto: Página web com interesse..digo eu!

Andei a pesquisar na net os conceitos de Hypertext and Hypermedia, e o senhor que está lá no google a pesquisar que nem um louco em fracções de segundos, devolveu-me o seguinte endereço : <http://www.scholars.nus.edu.sg/cpace/ht/htov.html>.

Vejam se tb vale a pena para vocessemeces !
Bom trabalho!

40. Data: 2006/10/10 01H08m

Autor: P2

Assunto: Re: domínios de conhecimento e casos

Olá, boa noite!

Em primeiro lugar, este é o local e o tempo indicado para colocar este tipo de dúvidas. Sem dúvidas é raro haver aprendizagens. Em segundo lugar, damos sempre algum tempo e espaço para que estas dinâmicas colaborativas possam surgir. E isto porque, se reflectirem nestas questões das comunidades de aprendizagem, as dúvidas muitas vezes são comuns a vários elementos e quando respondemos, com algum intervalo, podemos estar a "falar" para mais pessoas. Por outro lado, um aluno pode responder de uma forma totalmente correcta às duvidas de outros colegas e, desse modo, todos aprendem e a nós apenas nos resta dar-vos os parabéns :-).

Quanto à dúvida propriamente dita, parece-me, com efeito, que reina alguma confusão na distinção destes conceitos nucleares da TFC. Tentando não repetir o que já disse num post anterior, um domínio de conhecimento é, basicamente, uma área de investigação. Um caso é, no contexto de um dado domínio de conhecimento, algo que o ilustra, que o exemplifica de uma forma concreta. Deste modo, é correcto afirmar que um tipo de poluição ou mesmo a reciclagem, energias renováveis e não renováveis podem ser, potencialmente, casos ilustrativos do domínio Ambiente. Mas, por outro lado, esses elementos são muito mais, do meu ponto de vista, conceitos (ou perspectivas de análise) relevantes no domínio em causa, ou seja, conceitos que podem ter uma aplicação contextualizada em exemplos/instâncias concretas desse domínio. Concordarão comigo que, de uma forma abstracta e na maioria das ocasiões, os conceitos são, no processo de Ensino-Aprendizagem, abordados de uma forma desligada da prática. É precisamente essa questão que a TFC, enquanto teoria construtivista, pretende combater. Nesse sentido, esta teoria defende a eleição de casos ilustrativos do domínio (notícias, textos, imagens, vídeos) aos quais são aplicados, de uma forma situada e contextualizada, esses conceitos que costumam ser abordados de uma forma abstracta. Situando-nos no domínio Ambiente, dou-vos uma pequena ajuda que, como é evidente, fica a partir de agora com direitos de autor e não poderão utilizar :-). Se arranjassem uma notícia de jornal normalíssima, relativa à subida do preço do petróleo, podiam explorá-la, dependendo dos seus conteúdos, em função de uma série de conceitos/perspectivas que, normalmente, são abordados nesse tipo de notícias: perspectiva económica, perspectiva das energias não renováveis, perspectiva geopolítica, etc...

Isto para dizer que, em termos de aprendizagem, há bastante mais probabilidade de aprender quando os conceitos relevantes de um dado domínio são abordados em função de exemplos/elementos concretos, que o aluno reconhece como fidedignos e que o podem conduzir a compreender as nuances de aplicação de conhecimento, em função de variáveis contextuais (se houver uma notícia, no mesmo material, relativa a um parque de energia eólica, facilmente ele se aperceberá que existe uma perspectiva económica ali presente, com contornos necessariamente diferentes do exemplo anterior).

Bom... o post já vai longo.

Espero ter ajudado e aproveito igualmente para agradecer ao Jaime o seu contributo. Continuação de bom trabalho para todos, P2

41. Data: 2006/10/10 01H31m

Autor: E1

Assunto: Re: domínios de conhecimento e casos

Agora estou bastante mais esclarecida ainda. No entanto, tenho algumas dúvidas específicas que já fui colocando no fórum do meu grupo!

Saudações Académicas

42. Data: 2006/10/10 09H41m

Autor: E6

Assunto: Texto interessante

Olá!! Bom Dia a todos!!

Depois de muitas pesquisas encontrei este artigo que achei interessante
www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema11/07LuisPedro

Pode ser que seja útil.
Bom trabalho!

43. Data: 2006/10/10 10H15m

Autor: A4

Assunto: Re: Texto interessante

Este texto eu já tinha lido e julgo ser, de facto, aquele que, mais resumida e eloquentemente, demonstrar os pressupostos da TFC na plataforma DOL. Mas eu continuo com um séria dúvida que já ontem me assolou na reunião do nosso grupo. Afinal como é que a TFC assenta em princípios de pouca estruturação se, por outro lado, pressupões que haja travessias e relações entre casos e mini casos na matriz conceptual?

Saúde!

44. Data: 2006/10/10 10H22m

Autor: A4

Assunto: não será contraditório?

Alguém opine por favor acerca desta minha dúvida - se for um dos Drs. muito melhor!

Continuo com um séria dúvida que já ontem me assolou na reunião do nosso grupo. Afinal como é que a TFC assenta em princípios de pouca estruturação se, por outro lado, pressupões que haja travessias e relações entre casos e mini casos na matriz conceptual?

Tenho dificuldade em conceber uma coisa sem a outra.

Ontem apresentei uma proposta de trabalho ao meu grupo JOSP em doc sobre Geometria no Plano para o 6º ano e, com a ajuda dos colegas, apercebi-me que parece pecar pelo tal excesso de estruturação; no entanto é graças a essa estruturação que facilmente encontro travessias na matriz conceptual e relações entre casos e mini casos que facilitam imenso o hipertexto.

Admito de facto que esta questão me confunde.

Saudações

45. Data: 2006/10/10 10H38m

Autor: A2

Assunto: Dúvida sobre o DIDAKTOS

Tendo algumas dúvidas sobre o funcionamento do Didaktos que gostaria de ver esclarecidas, se possível :)

1 - Todos os membros do grupo têm de se registar no DIDAKTOS?

O coordenador do Projecto tem de se registar de forma diferente dos outros?

2 - Nas FAQ's é mencionado que para se dar início à elaboração do projeto se deve ir ao módulo de Edição, mas onde é que ele se encontra? Já tentei procurar e não o descobri.

Obrigada

46. Data: 2006/10/10 10H50m

Autor: A7

Assunto: Re: não será contraditório?

Olá colega! daquilo que eu entendi a TFC aplica-se nos domínios poucos estruturados, pois são esses que têm a possibilidade de serem interpretados por diferentes perspectivas, potenciando um leque mais abrangente do mesmo domínio de conhecimento. No entanto, como li na Teoria da Flexibilidade Cognitiva de Raquel Magalhães, a matemática que pode ser considerada um domínio bem estruturado, quando aplicada a situações reais (defendida pela TFC) pode tornar-se um domínio pouco estruturado. Portanto, é esta situação do mundo real que determina a estruturação ou a pouca estruturação de certos domínios. Espero não ter dito asneiras! Se o disse corrijam-me, please!
Bom trabalho!

47. Data: 2006/10/10 10H52m

Autor: E7

Assunto: Re: Alerta

Olá, bom dia!

Sou uma das pessoas que ainda não participou no fórum geral e de grupo.

Não querendo desculpar-me, o facto é que desde o fim de semana que estou com problemas na net em minha casa. Estou a sanar o problema que espero ser o mais breve possível.

Entretanto estou a embrenhar-me em leituras e logo, logo espero vir aqui tirar dúvidas... e não só!

Até breve

48. Data: 2006/10/10 11H05m

Autor: A1

Assunto: Re: Dúvida sobre o DIDAKTOS

Depois de se estar registado, a edição aparece na zona do Login.

Espero ter ajudado.

Cumprimentos

49. Data: 2006/10/10 11H22m

Autor: E8

Assunto: Re: não será contraditório?

Eu percebi que não tem utilidade de utilizar a TFC em domínios demasiado estruturados porque não aparentam a complexidade de domínios "ill-structured". Daí uma abordagem seria sobre-dimensionada.

Por sua vez, a desmontagem em mini-casos facilita ao aprendente de explorar e assimilar conhecimento complexo e pouco estruturado.

Bom, se eu tiver dito muita asneira, faz favor de me corrigirem.

Um abraço para todos

50. Data: 2006/10/10 11H27m

Autor: E8

Assunto: Re: Registo DidaktosOnline

Mas é pena. São muito poucos os projectos que permitem uma espreitadela. Era bom que houve um acesso limitado que permitia visualizar o trabalho se ter a possibilidade de fazer alterações ao projecto

51. Data: 2006/10/10 11H27m

Autor: A7

Assunto: Re: não será contraditório?

Olá colega! Eu acho que a TFC não assenta, ela aplica-se (que é diferente) a domínios pouco estruturados (irregulares, não lineares e não uniformes) e são as interligações entre casos e mini-casos e seus temas que poderão dar alguma estruturação, já que estes domínios dependem de um contexto.

52. Data: 2006/10/10 11H30m

Autor: A8

Assunto: Re: não será contraditório?

Acho que sim E8 e A7;

Parece que é exactamente por permitir diversas travessias e relações entre casos e minicasos que faz do domínio algo pouco estruturado - é pouco estruturado porque é complexo, i.e., é passível de várias interpretações e requer o domínio de vários conceitos, que pelo que entendo, até podem - aparentemente - não ter nada a ver uns com os outros. No entanto, esses conceitos podem ser interpretados de diversas maneiras, consoante os casos a que se aplicam. Desta forma, quantos mais casos e minicasos houver, diferentes ou semelhantes entre si, mais fácil será agrupar determinados conceitos de acordo com os diversos contextos em que são aplicados.

Desta forma, um aluno, por exemplo, não aprende um conceito "isolado" ou apenas aplicado aquele contexto, mas sim um conceito que no caso 1, minicaso tal, significa uma coisa e, no caso 2 minicaso tal, por exemplo, já terá um outro significado. Permitindo um leque de aprendizagem e posterior aplicação de conceitos muito mais variada.

É isto?!

53. Data: 2006/10/10 11H30m

Autor: P1

Assunto: Re: Texto interessante

Ora aí está uma pergunta circular!

A TFC assenta em princípios de pouca estruturação tornando-a aparente numa matriz conceptual.

Com efeito, pelo facto de tornar evidentes as relações que existem entre as perspectivas conceptuais de análise de mini-caso para mini-caso, dá-nos uma panorâmica da sua relevância, indexada ao contexto de aplicação de uma dada perspectiva. Por outras palavras, o modo como determinada perspectiva conceptual (tema) se aplica aos mini-casos, torna saliente os matizes de tal aplicação. A matriz conceptual permite ver tais relações que, de outro modo, não seriam perceptíveis (ou mais difíceis). Uma vez que, partindo de tal matriz,

tenho uma visão holística dessa aplicação, posso propor travessias que, não sendo espartilhadas num único caso (ou mini-caso), me permitem dar ao aluno a possibilidade de ver os seus matizes em contexto, independentemente da unicidade de um único exemplo do domínio. Tal abrangência de perspectivas dar-lhe-á, seguramente, uma visão holística do domínio, alertando-o para diversidade de aplicações, em contexto, das perspectivas de análise.
Espero ter contribuído para o esclarecimento da dúvida.
Cumprimentos,

54. Data: 2006/10/10 11H31m

Autor: E8

Assunto: Re: TFC

Acho correcto a tua maneira de ver. Especialmente em contextos de e-learning parece-me que este modo de aprendizagem seja muito importante. Fugindo à linearidade de percorrer percursos desenhados pelo programa, compete aqui ao aluno (e ao professor que o orienta, naturalmente) escolher aquilo que acha pertinente para o seu percurso de aprendizagem, afinal um modo de aprendizagem mais autónomo.

55. Data: 2006/10/10 11H32m

Autor: A8

Assunto: Re: não será contraditório?

pois...no fundo, os casos e minicasos permitem dar uma "melhor estruturação" a um domínio que é pouco estruturado...não é?

56. Data: 2006/10/10 11H32m

Autor: P1

Assunto: Re: não será contraditório?

Veja a minha resposta anterior.

P1

57. Data: 2006/10/10 11H37m

Autor: P1

Assunto: Re: Dúvida sobre o DIDAKTOS

Cara A2,

Aqui vão as respostas:

1 - Sim, todos têm que estar registados. O coordenador é aquele que, depois de todos estarem registados, associa os membros ao projecto.

2 - Estando registado, entra com o seu login e password, no canto superior direito, entrando no modo de edição.

Cumprimentos, P1

58. Data: 2006/10/10 11H41m

Autor: A8

Assunto: Re: não será contraditório?

Sim...mas não percebi. O que eu digo não está correcto?

59. Data: 2006/10/10 11H46m

Autor: A2

Assunto: Re: Dúvida sobre o DIDAKTOS

Obrigada pelo esclarecimento :)

60. Data: 2006/10/10 13H18m

Autor: A9

Assunto: Olá a todos!

Tenho andado a tentar organizar-me, a fazer algumas leituras, incluindo as vossas partilhas no Forum. Estou neste momento com um problema técnico: não consigo registar-me no didaktos. A password tem de ter quantos caracteres?

61. Data: 2006/10/10 14H44m

Autor: E9

Assunto: Registo no didaktos

Olá! O registo de todos os elementos do grupo no didaktos deve ser feito como editor ou como aluno? Eu registei-me como editor e criámos o projecto, quando tentámos adicionar colaboradores, o nome das minhas colegas de grupo não aparecia na lista. Tentámos fazer o registo como editor e posteriormente como aluno, mas nenhuma das situações resolveu o problema.

Help!!!

obrigada,

grupo madeira

(não somos nenhuma agência de viagens, nem oferecemos viagens à Madeira... perdoem-nos a falsa ilusão :)

62. Data: 2006/10/10 14H57m

Autor: E1

Assunto: Re: Olá a todos!

Eu registei-me, sem problemas com uma password com 8 caracteres. No entanto, acho que não há limite de caracteres, mas confirma isso!

Saudações

63. Data: 2006/10/10 15H07m

Autor: E1

Assunto: Questão das sequências!

Somos nós que criamos as sequências, organizadas de acordo com temas, mas com mini-casos retirados de diferentes casos? É isto? É por isso que os temas(perspectivas tem que ser transversais a vários casos e mini casos?)

Somebody helps?

64. Data: 2006/10/10 15H23m

Autor: E1

Assunto: Questão!

Registei-me no didaktus, acho que como editor...ou aluno...já n sei bem...foi no sábado e n reparei bem nisso! Agora procuro o meu nome na comunidade e não aparece!

65. Data: 2006/10/10 15H30m

Autor: E1

Assunto: Modo edição!?

Peço desculpa, mas n vejo o modo edição em lado nenhum ao lado do login no site do didaktos?

Alguém ajuda?

Bem hajam

66. Data: 2006/10/10 15H51m

Autor: E9

Assunto: Re: Modo edição!?

Olá!

Penso que tens de te registar como editor para ter acesso ao modo de edição.

67. Data: 2006/10/10 16H02m

Autor: P2

Assunto: Re: Questão das sequências!

Olá!

A resposta é sim a todas as questões :-).

Continuação de bom trabalho, P2

68. Data: 2006/10/10 18H55m

Autor: A10

Assunto: matriz conceptual

ola. Eu gostava de saber como se elabora a matriz conceptual. Obrigado

69. Data: 2006/10/10 19H16m

Autor: A11

Assunto: Re: não será contraditório?

Olá, a questão da "pouca" ou "muita" estruturação, no meu entender, não é justificada pela existência de relações entre casos e mini-casos po si só, mas sim, pela existência ou não de respostas

consensuais ao problema. Sou da opinião que nos domínios pouco estruturados não existe uma resposta directa ao problema, mas sim, uma resposta que se deduz após a análise dos diversos temas e perspectivas. Qualquer domínio de conhecimento, estruturado ou não, permite o estabelecimento de relações entre casos e mini-casos, sendo que este facto, no meu entender, não se torna relevante para a definição de "muito" ou "pouco" estruturado. Espero não ter dito nenhuma barbaridade!

70. Data: 2006/10/10 19H30m

Autor: A12

Assunto: Re: matriz conceptual

Será já a organização do trabalho a desenvolver no Didaktos??

Questão pertinente...

71. Data: 2006/10/10 19H43m

Autor: E1

Assunto: Re: não será contraditório?

Eu concordo contigo e acho que foste muito esclarecedor!!!

Obrigada!

72. Data: 2006/10/10 19H45m

Autor: E1

Assunto: Re: matriz conceptual

Também gostaria de saber! E já agora há alguma definição de matriz conceptual ou esta é simplesmente a forma como o projecto vai aparecer no didaktus?

Peço desculpa se disse alguma barbartidade mas é um conceito que não entendi muito bem!

73. Data: 2006/10/10 19H49m

Autor: A11

Assunto: Re: matriz conceptual

Viva,

no meu entender a "matriz conceptual" elabora-se através da decomposição do domínio do conhecimento em estruturas interrelacionadas e percorridas por vários temas consensuais.

No fundo e, na minha opinião, trata-se da elaboração da estrutura do domínio do conhecimento que dá resposta aos objectivos que traçou para o conteúdo.

74. Data: 2006/10/10 20H07m

Autor: A4

Assunto: Re: Modo edição!?

no fim de te registares como editor e fazeres login, aparece (muito pequenino)a hiperligação de edição junto ao login. Acho que devia estar mais visível!!

75. Data: 2006/10/10 20H17m

Autor: A4

Assunto: Re: matriz conceptual

vivam!

pelo que já li, entendo como matriz conceptual, e utilizando um termo bem concreto, o esqueleto do trabalho, isto é, algo semelhante a um organigrama em que existe uma espécie de hierarquia (domínio no topo e tema no fundo) com as respectivas ligações ou relações entre níveis hierárquicos. Utilizando aquele que já é um cliché nosso - ESPERO NÃO TER DITO NENHUMA BARBARIDADE! saúde!!

76. Data: 2006/10/10 20H18m

Autor: E4

Assunto: Re: matriz conceptual

pois, de facto acho que é uma questão relevante para todos. se alguém tiver uma ideia mais clara sobre o assunto, por favor ajude-nos :(

77. Data: 2006/10/10 20H19m

Autor: E4

Assunto: Re: matriz conceptual

Pois, também me parece que poderá ser isso. Vamos lá ver se alguém tem mais ideias

78. Data: 2006/10/10 20H29m

Autor: E4

Assunto: Registo no Didakos

Viva,

O coordenador do projecto deverá registar-se como editor?

Os restantes elementos do grupo registam-se como alunos?

Se alguém me pode esclarecer, agradeço

Até já...

79. Data: 2006/10/10 20H31m

Autor: A9

Assunto: Re: Alerta

Olá senhores professores!

Como apelaram a uma maior participação e à colocação de dúvidas, tomo a liberdade de expressar a minha dificuldade que é o registo no Didaktos. A mensagem que me aparece é a seguinte:

Microsoft OLE DB Provider for ODBC Drivers error '80040e14'

[Microsoft][ODBC SQL Server Driver][SQL Server]Unclosed quotation mark before the character string 'RµéÖ'.

/includes/globals.asp, line 118

Podem ajudar-me?

A segunda dúvida prende-se com o elaboração do relatório. Deve ser feito de acordo com a template que está disponível *online* ?

Muito obrigada.

80. Data: 2006/10/10 20H56m

Autor: E10

Assunto: Re: Dúvida

Boa noite,

Tendo apenas agora iniciado a minha participação mais activa neste fórum e uma vez que me encontro já mais embrenhada do campo da disciplina e, mais especificamente no que diz respeito à Teoria da Flexibilidade Cognitiva e ao modo como um projecto inovador como o DidaktosOnline a pretende colocar em prática através do que se designa pelo ensino baseado em casos, gostaria de fazer uma questão, que me assola o espírito após algumas das leituras efectuadas.

Se bem compreendi este é um modelo que propõe o ensino contextualizado, ou seja, um ensino que procura partir do real ou do concreto para assim, através do recurso a diversas e variadas perspectivas que se interligam e interseccionam, proporcionar uma mais clara e completa percepção de conceitos?

Se assim é, após termos definido o domínio no qual nos debruçaremos, será profícuo partirmos então de casos concretos como notícias, imagens, textos audio,e tc. para assim concretizar as diferentes perspectivas em casos e mini-casos que pela sua diversidade proporcionem diferentes sequências com objectivos claros de tornar esse mesmo domínio mais perceptível?

Terei entendido bem esta teoria... muito na sua generalidade, é claro?

81. Data: 2006/10/10 21H04m

Autor: E10

Assunto: Re: matriz conceptual

Olá,

Com efeito, tenho de facto a mesma opinião. Julgo que a matriz conceptual será a estruturação do trabalho que já iniciámos. Ou seja, o esqueleto, o modo como os casos, mini-casos, temas, sequências e actividades se interligam entre si a partir do âmbito mais alargado que é o domínio.

Gostaria que um dos docentes pudesse clarificar estas nossas dúvidas!

Cumprimentos e obrigada pela disponibilidade!

82. Data: 2006/10/10 21H24m

Autor: A2

Assunto: Re: Modo edição!?

Mesmo após fazeres o teu login (depois de te teres registado como editor) aparece o link para a Edição.

Coloquei na área de ficheiros um print screen com a imagem :)

83. Data: 2006/10/10 21H27m

Autor: A2

Assunto: Re: Modo edição!?

Quer dizer.... só agora reparei que o fórum geral não tem área de ficheiros. Enviei para o teu email :)

84. Data: 2006/10/10 21H30m

Autor: A2

Assunto: Re: matriz conceptual

Também partilho da mesma ideia, só espero de facto que seja a correcta :)

85. Data: 2006/10/10 21H52m

Autor: A13

Assunto: estarei louco

Eu ate tinha duvidas mas os professores foram tirando as mesmas à medida que elas foram colocadas. No entanto surge-me outra:

Podem definir-se domínio, casos, mini casos e temas sendo que por exemplo o domínio ser o clima e "terminar" com temas como a flora ou a fauna (temas transversais ao inicial)?

86. Data: 2006/10/10 22H00m

Autor: A11

Assunto: Re: estarei louco

Viva,

Vou dar a minha opinião - Para mim casos são ocorrências situadas de determinado dominio na realidade. Os mini-casos são pequenos episódios que retratam essa mesma realidade, interrelacionados com as demais ocorrências situadas. Os temas são, no fundo, os objectivos do domínio.

Espero não estar enganado

87. Data: 2006/10/10 22H13m

Autor: E1

Assunto: Re: Modo edição!?

n recebi nada no mail!podes enviar de novo?

88. Data: 2006/10/10 22H39m

Autor: A2

Assunto: Re: Modo edição!?

Recebi somente agora o relatório de entrega, confirma se recebes-te o email :)

Relembro que essa imagem só aparece depois de tares registada no Didaktos como Editora. Depois fazes o login normalmente e aparece a imagem que te envio.

Se continuares sem receber envio-te de outro email, porque estou a utilizar o meu da UA e já reparei que o servidor deles por vezes fica offline dificultando a recepção dos emails.

89. Data: 2006/10/10 22H43m

Autor: E1

Assunto: Re: Modo edição!?

Já recebi A2. Muito obrigada pela atenção. Foste muito simpática. Depois quero saber quem és e de que grupo fazes parte. Acho que n te conheço.

Saudações

90. Data: 2006/10/10 22H55m

Autor: A2

Assunto: Re: Modo edição!?

De nada... ;). Sou do grupo "Os Cinco".

De facto é estranho interagirmos com tanta gente, sendo que ainda não temos o conhecimento suficiente para associar os nomes às caras. Isto devia ter fotos :D.

91. Date: 2006/10/10 23H07m

Autor: E1

Assunto: Já repararam?!

Sim, já repararam que estamos a criar apontamentos da disciplina através da troca destas mensagens! Isto de aprender em "comunidade virtual" é muito giro e enriquecedor, n acham? Pensei em dois exemplos que podem retratar o domínio-casos-mini-casos. Vou dá-los e se forem descabidos, alguém me avise, please.

Então, se pensarmos nos meios de comunicação social como um domínio, temos vários casos, a sic, a rtp, a tvi, a eurosport, . Dentro destas temos, vários mini-casos: dentro da sic: a sic mulher, a sic 'notícias, a sic comédia, a sic radical, da rtp: a rtpn, a rtpáfrica, a dois, dentro da tvi, a tvi antiga(religiosa), e a tvi moderna (duas eras), dentro da eurosport 1 e 2?

Será isto um exemplo bem construído?

E se pensarmos na disciplina de DMME como domínio, cada grupo é uma caso e dentro de cada grupo, cada um de nós é um mini-caso?!

Estarei a ficar caso-dependente ou isto faz sentido?

Digam alguma coisa.

Saudações

92. Data: 2006/10/10 23H18m

Autor: A8

Assunto: Re: Já repararam?!

tb acho q isto de casos, minicasos, temas e sequências se está a tornar...viciante.

Não sei, mas não poderão a sic-mulher, a sic-notícias ou a eurosport 1 ser também casos?

93. Data: 2006/10/10 23H19m

Autor: E11

Assunto: Re: Já repararam?!

Isto é que vai cá uma caso...

Bem, seja como for, obriga-nos mesmo a pensar, a ler, a investigar e, sobretudo, a questionar(-nos)!

Só por isto, já vale a TFC!!!

;-)

94. Data: 2006/10/10 23H23m

Autor: A8

Assunto: Re: Já repararam?!

pois faz =:)

Mas, no seguimento... não seria por exemplo, a publicidade, o espaço informativo...minicasos de cada tipo de canal?

????

95. Data: 2006/10/10 23H35m

Autor: E4

Assunto: Re: estarei louco

Será que podemos chamar objectivos do domínio aos temas? Causa-me dúvidas, não sei. De qualquer forma, concordo em absoluto com tudo o resto. Acho que por vezes é difícil explicar as coisas tentando encontrar uma palavra do conhecimento geral como equivalente...

96. Data: 2006/10/10 23H37m

Autor: E4

Assunto: Re: Já repararam?!

Será que um canal pode ser considerado um caso?

97. Data: 2006/10/10 23H39m

Autor: E4

Assunto: como é possível?

Como é possível ter feito uma licenciatura em ensino sem nunca ter estudado a TFC de forma aprofundada? Enfim, apenas um pensamento solto...

98. Autor: E12

Assunto: aplicabilidade da TFC na multimédia

Olá a todos!

Sendo eu uma das poucas pessoas do mestrado / CFE em MM em Educação que vem da área da tecnologia, tomo a liberdade de puxar um pouca "a brasa à minha sardinha" e introduzir uma outra perspectiva de discussão da teoria da flexibilidade cognitiva.

Assim, tendo esta disciplina como nome “Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação” gostaria de trocar algumas impressões sobre a aplicabilidade da teoria da flexibilidade em sistemas e aplicações multimédia.

No caso do trabalho que estamos a desenvolver, o DidaKtos é uma aplicação *online* que vai suportar um sistema de aprendizagem baseado na TFC (domínio – casos - minicasos). No entanto, enquanto que nesta aplicação a estruturação desta teoria está evidente, existem muitas outras aplicações multimédia onde são apresentados conteúdos baseados na TFC de uma forma discreta. Aliás, penso que a maioria dos sistemas multimédia desenvolvidos nos dias de hoje seguem esta teoria uma vez que permite uma aprendizagem gradual e menos “densa”.

Se abrirmos um site sobre um clube de futebol, por exemplo, temos um domínio que é o clube de futebol em questão. Quando navegamos ao longo do site, encontramos uma série de casos que se desdobram em minicasos e estes por sua vez são analisados sobre várias perspectivas. Nos sistemas Multimédia, esta subdivisão da informação é geralmente concretizado através de links. A Wikipédia poderá ser um exemplo desta situação.

No caso das sequências, um sistema multimédia ergonómico permite o acesso a uma determinada informação através de diferentes caminhos o que permite que uma mesma informação seja analisada consoante o caminho percorrido, ou seja, sob diferentes perspectivas.

Gostaria de saber que este pensamento está correcto no sentido de perceber um pouco melhor qual a aplicabilidade da TFC nos sistemas e aplicações multimédia.

99. Data: 2006/10/10 23H41m

Autor: E4

Assunto: Re: aplicabilidade da TFC na multimédia

bem, se está correcto não sei, mas parece-me que o teu pensamento tem toda a lógica. e, de facto, o mundo do futebol é sempre um bom exemplo :)

100. Data: 2006/10/10 23H59m

Autor: E1

Assunto: Re: Já repararam?!

Também não sei bem se pode, mas na verdade os media já daria para muitos temas (perspectivas) - comédia, drama, informação..enfim..muitos que seriam transversais a vários casos e mini-casos.

DIA 11

101. Data: 2006/10/11 00H03m

Autor: E1

Assunto: Re: como é possível?

Também concordo contigo. Aliás é engraçado perceber que esta teoria foi desenvolvida a pensar nos alunos de medicina, pois estes apresentam dificuldades em aplicar os seus conhecimentos a novas situações (sintomas (caso ou mini-caso de doenças?) lol

Acho que esta teoria é muito importante para qualquer profissional, principalmente para um professor-ainda bem que me inscrevi neste CFE.

102. Data: 2006/10/11 00H05m

Autor: A11

Assunto: Linear e Não-linear

Viva,

Como definem "linear" e "não-linear"?

Até já...

103. Data: 2006/10/11 00H06m

Autor: E1

Assunto: Os sete princípios dos conhecimentos pouco-estruturados!

Ao ler sobre isto, pergunto, não serão estes sete princípios tão fundamentais a ter em conta na elaboração do nosso projecto?

Os princípios estão no texto da Ana Amélia Amorim- Apresentação do Conhecimento segundo a teoria da flexibilidade- na página 171!

Digam algo!

104. Date: Wed Oct 11 2006 00:10

Author: A11

Subject: Re: estarei louco

Na minha opinião, poderemos chamar aos temas de objectivos.

105. Data: 2006/10/11 00H11m

Autor: E1

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Parece-me que linear é sequencial, de forma simples, tem a ver com uma estrutura simples, na página 252 (texto- Multimédia: um conceito em evolução), e não linear são todas as restantes estruturas a que ela se refere: a hierárquica, acíclica, em árvore e em rede. Dá uma olhadela nesse artigo!

No fundo, linear é quando num site so podes "andar" para a frente ou para trás; "não linear" é quando te "movimentas" da forma que te apetece, com restrições, menos na estrutura em rede-tal como acontece aqui no fórum geral.

Será que é isto?

106. Date: Wed Oct 11 2006 00:18

Author: A4

Subject: Re: estarei louco

Caro colega: na minha opinião se o domínio fosse CLIMA poderia ter como casos CHUVAS ÁCIDAS, SECAS, INUNDAÇÕES, etc. No caso SECAS por exemplo, enquadrar-se-ia o mini caso DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS MESMAS cujos temas poderiam ser (lá está) CONSEQUÊNCIAS PARA A FAUNA E FLORA. Neste caso também existiria transversalidade pois estes temas também podem ser trabalhados mas relativamente às inundações, por exemplo. Para mim isto parece-me relativamente simples. Espero ter ajudado. Saúde!!!

107. Data: 2006/10/11 00H24m

Autor: A11

Assunto: Re: Já repararam?!

Depende dos temas que venham a escolher. A escolha de certos casos pode revelar-se demasiado pouco significativa para a abrangência dos temas escolhidos. Deveremos seleccionar os casos de forma a que sejam representativos do domínio do conhecimento, evitando assim que se tornem demasiado decompostos - transformando-se em mini-casos (neste caso estaríamos a saltar etapas).

108. Data: 2006/10/11 00H28m

Autor: E5

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Julgo que é isso mesmo, só acrescentando que a riqueza de uma representação não linear pode conduzir a uma perda de objectivos, na minha opinião.

Bom trabalho!

109. Data: 2006/10/11 00H29m

Autor: A11

Assunto: Re: Já repararam?!

Concordo que um canal também me parece um caso pouco situado na realidade - acho-o um pouco abstracto.

110. Data: 2006/10/11 00H29m

Autor: A4

Assunto: Re: Já repararam?!

Olá E1!

Já li todas as respostas e quase toda gente concorda com isso. Eu também. No entanto penso que essa estrutura hierarquizada é o mais simples da questão. O cerne da TFC é a tal transversalidade e relação entre mini-casos de casos distintos. Por exemplo, em termos de TFC, estudar-se-iam os telejornais de cada canal (cada caso) segundo diversas perspectivas, ou seja, quais as características inerentes a cada tipo de jornalismo consoante a índole socio-económico-política (sempre presente) de cada estação televisiva. São as tais ligações na matriz conceptual.

Espero ter ajudado... Se calhar só confundi!

Saúde!!!

111. Data: 2006/10/11 00H30m

Autor: E1

Assunto: Número de casos!

Há um número aconselhável de casos como sendo 5 ou 6 para que o domínio seja considerado interessante e pouco estruturado? Ou não é bem assim?

Já agora, parece-me que é tanto mais fácil arranjar casos, quanto mais concretos eles forem, e ao mesmo tempo ricos em informação (mini-casos)? Estarei correcta?

112. Data: 2006/10/11 00H32m**Autor:** E1**Assunto:** Re: Já repararam?!

Por acaso não, ajudaste. Mas então assim os casos são domínios ainda mais restritos do que tenho vindo a pensar? A sic mulher será um caso e dentro dela mini casos de programas! lol

113. Data: 2006/10/11 00H33m**Autor:** E3**Anexo:** [rac-v7-n3-mcl.pdf](#) (107554 bytes)**Assunto:** Panteon

Oi pessoal,

Apenas como curiosidade fica aqui um exemplo de uma aplicação (na área da gestão) baseada na TFC (com algumas diferenças, penso eu). É só seguir o link <http://www.adm.ufba.br/panteon/>

Cumprimentos

114. Data: 2006/10/11 00H34m**Autor:** E1**Assunto:** Re: Panteon

Não consigo ver nada! Como me registo?

115. Data: 2006/10/11 00H35m**Autor:** A11**Assunto:** Re: Linear e Não-linear

Também concordo que "não-linear" - é a possibilidade de contactar com a informação através da consulta de informação de diferentes níveis, saltando sequencias naturais

Obrigado

116. Data: 2006/10/11 00H38m**Autor:** A4**Assunto:** Re: Linear e Não-linear

Pois é colega! Dá essa ideia não é? Linear é mais intuitivo e objectivo. Contudo, a TFC combate essa espécie de preguiça intelectual, daí defender a pouca estruturação ou linearidade dos casos, por forma a que o aluno se possa mover livremente, por hiper texto, aprender novos conteúdos, usar o aprendido em novas situações.... Enfim, é a isto que a TFC chama de ensino CONSTRUTIVISTA. Saúde!

117. Data: 2006/10/11 00H38m**Autor:** E5**Assunto:** Re: Os sete princípios dos conhecimentos pouco-estruturados!

Estes sete princípios são de facto pertinentes neste contexto de ensino aprendizagem e por essa razão devemos os ter em conta na estruturação da matriz conceptual.

Bom trabalho

118. Date : mer. 11 oct. 2006 00:39**Auteur :** A11**Objet :** Re: Número de casos!

Não serão demasiados casos? Acho que o objectivo da TFC propõe a abordagem de conhecimentos de nível intermédio, situando-se entre formação inicial e a mestria. Neste caso não se tratará de um domínio de conhecimento bastante extenso? Atenção que esses casos deverão subdividir-se em mini-casos.

119. Data: 2006/10/11 00H42m**Autor:** A4**Assunto:** Re: Já repararam?!



Clarifica-me por favor. Por acaso não, (vírgula) ajudei! Ou: por acaso não ajudei (sem vírgula). O que uma vírgula faz!!!

120. Data: 2006/10/11 00H47m

Autor: E5

Assunto: Re: Panteon

Também não consegui aceder..

121. Data: 2006/10/11 00H49m

Autor: A4

Assunto: Re: Panteon

nem eu!!!!

122. Data: 2006/10/11 00H51m

Autor: E3

Assunto: Re: Panteon

Talvez assim seja mais fácil:

www.panteon.adm.ufba.br/

Um clic com o botão direito do rato e abrir noutra janela. Depois é só fazer o registo.

123. Data: 2006/10/11 00H53m

Autor: E3

Assunto: Re: Panteon

<http://www.panteon.adm.ufba.br/>

124. Data: 2006/10/11 00H56m

Autor: E1

Assunto: Re: Já repararam?!

Eu sei disso! Ai as vírgulas. Acho que coloquei vírgula. Sim ajudaste e muito!

Obrigada!

(Não és da família do (...)? lol)

125. Data: 2006/10/11 01H07m

Autor: A4

Assunto: Re: Já repararam?!

Cara E1. Fico feliz por ter ajudado. Estamos aqui para o fazer uns aos outros. Tem sido o mais espectacular nesta aventura que todos abraçámos, esta tertúlia virtual.

Boa noite para ti!

Ah! Se calhar sou primo do gajo e não sei! Mas te garanto que o (...) da RTP é meu... sobrinho. lol! Saúde!

126. Data: 2006/10/11 01H10m

Autor: A7

Assunto: Re: Dúvida

Olá E10! A minha opinião acerca da teoria da flexibilidade cognitiva e da elaboração do projecto é idêntica á tua, pelo que acho que estás n caminho certo!

Boa noite!

127. Data: 2006/10/11 01H11m

Autor: E3

Assunto: Editoras - dúvidas

Boa noite,

Pelo que me parece os projectos multimédia que as editoras portuguesas e estrangeiras comercializam não são fundamentados na TFC. Embora esta seja recente, não foi proposta "ontem". Assim sendo, não percebo porque motivo as editoras (ou os autores destes materiais) não optam por estruturas baseadas nesta teoria, na elaboração dos seus projectos?!

Um projecto construído em flash (por exemplo) pode tb basear-se nesta teoria, desde que a sua estrutura esteja definida dessa forma (como no Didaktos). Ou estou errado?

Cumprimentos

128. Data: 2006/10/11 01H23m

Autor: A7

Assunto: Re: Já repararam?!

Olá colega! Eu acho que a sic-mulher ou a sic notícias poderão ser casos se o domínio do conhecimento for, por exemplo, a SIC e um mini-caso da sic-mulher será por exemplo o programa da oprah!

Boa noite!

129. Data: 2006/10/11 01H31m

Autor: A7

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Caro colega! Concordo plenamente ctg, no entanto acho que não podemos cair no exagero, pois se for muito não-linear o aluno pode acabar por se perder. Portanto, penso que também tem de haver um equilíbrio. Obviamente que também depende do nível, ou seja, se estamos a falar do nível inicial, avançado ou especializado. Portanto, na minha opinião tem de haver um balanço entre uma estrutura hierárquica e uma estrutura em rede.

Espero não ter dito asneira!!!! ;-)

130. Data: 2006/10/11 01H35m

Autor: A7

Assunto: Re: Número de casos!

Concordo ctg A11! De facto muitos casos, podem levar ao exagero da não-linearidade e poucos casos, não são suficientes para ilustrar o domínio de conhecimento. Pois, mais uma vez, acho que temos que apelar ao equilíbrio!!!

Yoga e TFC podem ser a próxima teoria do futuro!!!!

;:-)

131. Data: 2006/10/11 09H11m

Autor: A2

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Eu também penso que será isso, porque "linear" sugere-me continuidade, sequência, lógica entre os elementos. Enquanto que "não linear" sugere-me passos intercalados não necessariamente ligados entre si.

132. Data: 2006/10/11 09H17m

Autor: A2

Assunto: Re: Número de casos!

Também concordo, até porque se os casos forem bastante ricos, já temos pano para mangas. Além disso, por vezes situações que consideramos Casos podem perfeitamente ser partes de outros casos, sobre a forma de mini-casos. Daí a riqueza da TFC... que por isso mesmo acaba por permitir que se façam visitas guiadas entre eles e que estejam inter-relacionados.

Acho eu.... :)

133. Data: 2006/10/11 09H52m

Autor: P1

Assunto: Re: Alerta

O problema que reporta está a ser verificado pelo suporte.

Quanto ao template, a resposta é sim.

P1

134. Data: 2006/10/11 09H53m

Autor: P1

Assunto: Re: Dúvida

Com efeito, assim é. Estão as duas a pensar muito bem.

Cumprimentos,

P1

135. Data: 2006/10/11 09H54m

Autor: P1

Assunto: Re: não será contraditório?

Está correctíssimo!

Cumprimentos,

P1

136. Data: 2006/10/11 09H58m

Autor: P1

Assunto: Re: Registo no didaktos

Vou ver o que se passa com os registos.

P1

137. Data: 2006/10/11 10H19m

Autor: P2

Assunto: Re: matriz conceptual

Olá, bom dia!

Podem encontrar exemplos de matrizes conceptuais no texto "DidaktosOnline : Teoria da Flexibilidade Cognitiva e Ensino Baseado em Casos", disponível na área "Conteúdos -> Leituras de suporte".

Devem entender a matriz conceptual como uma representação que ilustra, de um ponto de vista gráfico, a estrutura de casos, mini-casos, temas de análise conceptual e sequências de um dado material didáctico. Ou, em palavras mais elaboradas :-): "[as] matrizes constituem-se como um auxiliar precioso na análise da extensão e profundidade conceptuais dos materiais didácticos construídos, representando de forma gráfica a estruturação dos conteúdos e as relações existentes entre casos e temas em documentos hipertexto estruturados segundo os princípios da TFC."

Continuação de bom trabalho para todos,

P2

138. Date: Wed Oct 11 2006 10:23

Author: P2

Subject: Re: estarei louco

Olá, bom dia!

A resposta à questão levantada, de uma forma abstracta e sem casos concretos :-), torna-se bastante complicada.

Pode enviar um documento em que explicita, de forma mais aprofundada, a estruturação desse domínio (clima), de forma a poder dar uma resposta mais fundamentada?

Continuação de bom trabalho,

P2

139. Data: 2006/10/11 10H41m

Autor: E12

Assunto: Re: matriz conceptual

Poder-se-á representar a matriz conceptual através de um esquema do género de fluxograma...?

140.Data: 2006/10/11 10H41m

Autor: P2

Assunto: Re: Já repararam?!

Bom dia a todos!

Antes de tudo, os nossos sinceros parabéns pelo empenho e pelas discussões que têm vindo a manter. Do nosso ponto de vista são muito enriquecedoras para todos (incluindo-nos nós no "todos") e demonstram capacidade e vontade de aprender e questionar.

No que diz respeito à(s) dúvida(s) propriamente dita(s) é, a dado momento do thread, levantada uma questão pertinente e que está relacionada com uma dificuldade adicional que mencionámos na sessão presencial: a questão da granularidade. Como é óbvio, na construção destes materiais e, mais concretamente, na delimitação dos nossos "objectos" (domínio, casos, mini-casos e temas) coloca-se sempre a questão da dimensão da "lente" que vamos utilizar para explorar um dado domínio de conhecimento. Esta questão da granularidade da informação tem muita importância nesta área de investigação e, mais concretamente, no âmbito da construção de materiais por recurso a um sistema HFC. A maioria dos autores propõe que os nós de informação - unidade básica de informação num hiperdocumento, neste caso um mini-caso (passo a redundância) - devem apenas exprimir um tópico ou, mais simplesmente, que devem ser de pequena dimensão por forma a promover a exploração e o múltiplo cruzamento conceptual do documento.

Em termos práticos tenham em consideração o seguinte: A fragmentação dos nós de informação em segmentos demasiados extensos pode ser contra a própria filosofia dos sistemas hipertexto (pela limitação imposta à associação de informação), ao passo que a segmentação dos nós de informação em unidades demasiado pequenas pode conduzir à sua atomização, afectando negativamente os processos cognitivos do utilizador.



Espero ter ajudado.
Continuação de bom trabalho,
P2

141. Data: 2006/10/11 10H51m

Autor: P2

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Bom dia!

A discussão está interessante :-)

E, por isso, deixo mais um contributo: não acham que podem existir 2 tipos de desorientação na exploração deste tipo de materiais, por parte dos alunos?

Nesta linha de pensamento sugeriria um tipo de desorientação relacionada com a informação (complexidade e quantidade) que, regra geral, resulta em fenómenos de sobrecarga cognitiva por parte do aluno; e um tipo de desorientação exploratória, i.e., relacionada com a dificuldade em se orientar no documento e, por isso, intimamente relacionada com o desenho estrutural dos sistemas e com as estratégias de navegação fornecidas.

E agora... a questão :-)

Acham que a estrutura dos HFC's permite combater estes dois tipos de desorientação? Ou não? Se sim, de que forma?

Bons posts,

P2

142. Data: 2006/10/11 11H04m

Autor: P2

Assunto: Re: Número de casos!

:-)

Fantástico... e pertinente! Se repararem, na introdução que foi feita às teorias de aprendizagem (e que foi disponibilizada nos Materiais das Aulas) usamos o símbolo do yin-yang para representar as teorias construtivistas de aprendizagem. E usámos esse símbolo com um propósito duplo: o propósito de equilíbrio que, por seu turno, deve reflectir SEMPRE uma posição epistemologicamente relativista face à própria natureza do conhecimento. E é por isso que existem professores: para consensualizar equilíbrios resultantes de diferentes perspectivas e abordagens.

Cumprimentos,

P2

143. Data: 2006/10/11 11H23m

Autor: P2

Assunto: Re: aplicabilidade da TFC na multimédia

Olá, bom dia!

"No caso das sequências, um sistema multimédia ergonómico permite o acesso a uma determinada informação através de diferentes caminhos o que permite que uma mesma informação seja analisada consoante o caminho percorrido, ou seja, sob diferentes perspectivas."

Pois... o grande problema é esse, o da ergonomia. Em termos gerais, e limitando a análise a sites ou software educativo, tenho uma visão muito crítica acerca da maioria deles. Mas isso é um tema muito interessante e muito vasto que será objecto de uma discussão mais aprofundada em algumas das próximas disciplinas.

Continuação de bom trabalho,

P2

144. Data: 2006/10/11 11H44m

Autor: A4

Assunto: Re: matriz conceptual

Viva Dr.

Estamos, pois, a falar da tal tabela de dupla entrada com aquelas linhas de ligação (hipertexto) entre mini-casos, não?

Saúde!

145. Data: 2006/10/11 11H57m

Autor: P2

Assunto: Re: matriz conceptual

Olá, bom dia!

Sim, a representação é feita através de uma tabela de dupla entrada, em conformidade com a vossa

"estruturação" do domínio.

Continuação de bom trabalho,
P2

146. Data: 2006/10/11 12H14m

Autor: A11

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Quanto à desorientação relacionada com a informação, acho que a TFC a elimina, de certo modo, dado ela apelar para o bom senso do criador do recurso. Este terá de tomar decisões referentes à granulação do conhecimento, tornando-o decomposto em partes susceptíveis de aprendizagem. Se seguirmos os preceitos da TFC com bom senso esta desorientação é colmatada.

Quanto à desorientação exploratório, sou da opinião, que a TFC também a combate, na medida que fornece caminhos sequenciais/caminhos especiais, que permitem ao aprendente o seguimento de caminhos significativos para o atingir dos objectivos propostos

147. Data: 2006/10/11 12H38m

Autor: E13

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Olá Nuno!

Eu acho que estás correctíssimo!

O problema é que muitas vezes quem constrói esses materiais nem sequer tem conhecimento acerca das diversas teorias de aprendizagem que existem!!!

:)

Beijinhos!

148. Data: 2006/10/11 12H44m

Autor: P1

Assunto: Re: Questão!

Vou ver o que se passa e depois informo.

P1

149. Data: 2006/10/11 12H52m

Autor: P1

Assunto: Re: Registo no Didakos

Para que todos os membros de um projecto tenham privilégios de edição, têm, obviamente, que se registar como "Editor".

Cumprimentos,

P1

150. Data: 2006/10/11 13H08m

Autor: P1

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Vejam também o problema de outra perspectiva:

Será que a oposição linear/não-linear se coloca somente em termos de "navegação física" num hiper-documento? Se sim, falamos da possibilidade que nos é dada de clicarmos exclusivamente num botão de avanço para progredirmos na informação (linear) ou, contrariamente, na possibilidade de seleccionarmos hiperligações a nosso bel-prazer nessa informação (não-linear).

Por outro lado, se pensarmos em termos de "navegação conceptual", o facto de saltarmos de um exemplo de um domínio para outro, e outro, e outro..., mantendo uma perspectiva (visão) específica de análise ou de observação, a linearidade de navegação física estará presente, mas conceptualmente estamos a assumir uma postura não-linear na travessia da paisagem conceptual proposta.

Votos de continuação de boas discussões,

P1

151. Data: 2006/10/11 13H16m

Autor: P1

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

O problema tem origem nas ideias expressas nos vossos dois posts: por um lado, a dificuldade de se encontrarem pessoas nas editoras (e mesmo autores) com sensibilidade e conhecimento no âmbito da teoria; por outro, a necessidade de equipas multidisciplinares, bem como as dificuldades de

implementação dos princípios da TFC versus aspectos financeiros/lucro, pesarão na não adopção destes princípios. Quem sabe não sairão deste grupo futuros "decisores" que concretizem tal desiderato.

P1

152. Data: 2006/10/11 14H41m

Autor: E12

Assunto: Re: Panteon

Não consigo abrir este último link. Consegui abrir o primeiro mas só o link "[Tutorial Gráfico de Uso da Interface em Inglês](#)" é que está a funcionar.

153. Date: Wed Oct 11 2006 14:46

Author: E3

Subject: Re: Panteon

Não percebo pk não conseguem. No meu funciona perfeitamente. Talvez as definições do browser.

154. Data: 2006/10/11 14H54m

Autor: E12

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

A questão da falta de equipas multidisciplinares na criação de projectos multimédia é, de facto, uma realidade. Mas o facto das editoras não aplicarem a TFC nos seus projectos pode ter a ver com outras questões nomeadamente com a natureza e finalidade do próprio projecto. Como descrevia um dos textos disponibilizados pelos docentes, a TFC é uma teoria que se aplica a um nível de aprendizagem avançado pelo que é necessário ter em conta os públicos-alvo e o tipo de projectos quando se pensa em aplicar esta teoria em aplicações multimédia. Assim sendo, penso que adoptar esta teoria num projecto Multimédia direccionado a crianças, por exemplo, não seria muito eficaz uma vez que exige um grau de complexidade que estas, estando num nível de aprendizagem introdutório, ainda não adquiriram.

155. Data: 2006/10/11 14H59m

Autor: E14

Assunto: Re: aplicabilidade da TFC na multimédia

"Aliás, penso que a maioria dos sistemas multimédia desenvolvidos nos dias de hoje seguem esta teoria uma vez que permite uma aprendizagem gradual e menos "densa"."

Eu também concordo contigo e penso que o exemplo que dás relativamente aos sites (site de futebol e wikipédia) é simples mas muito útil e de fácil compreensão.

No que diz respeito às sequências também estou de acordo contigo, uma vez que os sistemas multimédia permitem o acesso à informação de forma não linear e utilizam vários media para representar/ilustrar o conhecimento. De certa forma, estes sistemas permitem uma nova atitude, sendo que o aprendiz tem liberdade para construir o seu conhecimento de forma mais dinâmica e ao seu próprio ritmo.

O facto de o aluno poder analisar/consultar uma informação sob diferentes perspectivas permite-lhe reformular ou adicionar algo àquilo que já sabia sobre um determinado domínio. Penso que é por estas razões que as tecnologias se tornam tão importantes no processo de aprendizagem e para a TFC.

Não sei se estou correcta, mas segundo o professor ainda vamos poder discutir muito sobre esta temática e desta forma poderemos "reconfigurar" o conhecimento que já possuímos.

156. Data: 2006/10/11 15H46m

Autor: E3

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Pelo k percebi, parece-me k uma criança em determinados assuntos e aprendizagens pode estar num nível avançado e não apenas introdutório. Penso até que, a utilização de uma aplicação bem construída (baseada na TFC), poderia retirar essa tal complexidade e tornar mais fácil a aprendizagem (visto que o domínio aparece "decomposto").

Miguel

157. Data: 2006/10/11 16H22m

Autor: E15

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Bom, de facto concordo com a intervenção do Nuno, pois um conhecimento abrangente, facultado de forma correcta (assente nos pressupostos da TFC), só pode favorecer o aluno. Isto,

consequentemente, iria diminuir a dificuldade que os alunos têm em aplicar conceitos a novas situações, num nível avançado de aprendizagem, tal como nos é referido no artigo de Raquel Magalhães).

158. Data: 2006/10/11 17H11m

Autor: E12

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Em todo o caso, a TFC deve ser aplicada quando o público-alvo está num nível avançado de aprendizagem e, pelo que percebi, aqueles que estão no nível introdutório não têm um conhecimento suficientemente abrangente para apreender conteúdos apresentados com base na TFC. Já agora gostava de perceber melhor os limiares dos nível de aprendizagem introdutório e avançado.

159. Data: 2006/10/11 18H39m

Autor: A2

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Pelo que eu percebi, a complexidade neste contexto não se prende com dificuldade, mas sim com a possibilidade de oferecer várias representações do conhecimento ao aluno. Penso que mesmo numa fase introdutória deve haver alguma complexidade, pois deste modo, e tal como a E15 referiu, o aluno irá dispor de um conjunto de conhecimentos mais alargados que lhe permitirão responder com eficácia a novas situações

160. Data: 2006/10/11 18H45m

Autor: A2

Assunto: Criação do projecto no DIDAKTOS

Ao proceder à criação do projecto no DIDAKTOS, deparei-me com um elemento de preenchimento que me suscitou algumas dúvidas.

É pedido que seja definido para que disciplina é o projecto. Ora no caso do meu grupo o projecto que pretendemos desenvolver não é especificamente enquadrado em nenhuma das que lá se encontram, poderá sim, ser dado em várias, ou até ser estudado de forma autónoma. O que especificamos sim, é o nosso público-alvo.

Por tal motivo deixei estar a 1ª disciplina que aparece por definição, embora não tenha mesmo nada a ver...

Este elemento de preenchimento é relevante?

161. Data: 2006/10/11 18H53m

Autor: E2

Assunto: Praticabilidade dos materiais multimedia

Boa tarde!

Não querendo ser repetitivo em relação ao tópico "editoras-dúvidas", creio também ter em linha de conta que os professores NÃO pretendem ter em mãos um produto inovador por uma razão muito simples:

a) é muito mais seguro ter uma turma a trabalhar de forma tradicionalista do que arriscar o "bom comportamento" da mesma ao usar um produto multimédia.

Digo isto da ainda parca experiencia de 10 anos de serviço. Ainda hoje, como coordenador do CRIE na minha escola, os portateis estão à disposição dos professores a um ratio de 1 computador por 2 alunos. Existe software disponível para cada área disciplinar. Estamos com um mês de aulas.

Quantas vezes foram usados? 1 vez...e por mim!

Isto evidencia que os professores que temos em Portugal necessitavam de uma "lavagem" que lhes abrisse os olhos para a utilização de hipertextos multimédia em contexto de sala de aula.

Atravessar esses hipetextos com várias paisagens conceptuais é algo muito obscuro, para não dizer incógnito para a maioria dos professores, repito, muito agarrados à segurança do tradicional.

A maioria dos softwares educativos à disposição dos alunos assume-os como tábua rasa e logo todo o conteúdo é apresentado de uma única perspectiva, não levando em conta a praticabilidade e o realismo defendido pela TFC.

Compete-nos mudar essa posição, criando novos produtos que sigam essa linha, isto se acreditarmos na Teoria!

Abraço a todos

162. Data: 2006/10/11 20H02m

Autor: A8

Assunto: DISCUSSÃO DE GRUPOS

Boa noite e desculpem lá. Mas talvez alguém me possa responder.

Os professores respondem a questões ou esclarecem dúvidas nos fóruns individuais de cada grupo?
Obrigada!

163. Data: 2006/10/11 21H30m

Autor: E15

Assunto: Re: DISCUSSÃO DE GRUPOS

Bom, não te posso esclarecer!

Mas, pessoalmente, espero que sim! :)

164. Data: 2006/10/11 22H05m

Autor: A3

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Concordo. Ainda hoje me aconteceu uma coisa curiosa com garotos do primeiro ciclo. Ao apresentar as imagens das bandeiras dos Estados Unidos e do Reino Unido, fui confrontada com um "bombardeamento" de concepções sobre as mesmas. Alguns alunos associaram-nas ao futebol (jogos FIFA da Playstation), outros falaram de bandeiras a arder na TV, outros de tropa e de armas, o que me deixou a pensar nesta questão. Um domínio que para mim era simples, linear e introdutório, passou a ter uma dimensão mais profunda, passível de ser analisado de uma forma mais complexa. Obviamente que o meu objectivo não era explorar o lado político da representação das bandeiras, mas o facto é que, se o quisesse fazer, haveria essa possibilidade. No entanto, tenho a perfeita noção que isso seria complicadíssimo e acho que isso é um factor que também condiciona as editoras. Trabalhar tendo por base a TFC é mais difícil e exigente que seguir outros pressupostos de cariz mais linear.

Mas provavelmente sou eu que já estou a ver a TFC em todo o lado... até nas conversas com crianças de seis anos... :)

165. Data: 2006/10/11 22H10m

Autor: A3

Assunto: Re: Praticabilidade dos materiais multimedia

Concordo. Mais uma vez, considero que a utilização de materiais multimédia e de pressupostos relacionados com a TFC em contexto de sala de aula, é mais exigente que outros métodos e materiais mais tradicionais, e nem toda a gente tem a predisposição de encarar essa exigência. Mas, na minha opinião, as coisas começam (lentamente) a mudar e as desculpas começam a acabar. Cada vez há mais formação, mais meios e mais ideias... faltará, talvez, um pouco de vontade... mas lá chegaremos!

166. Data: 2006/10/11 21H42m

Autor: E10

Assunto: Re: TFC

De facto, julgo que ambos têm razão no que disseram. Na verdade, embora ignorando ainda a TFC, havia vindo a procurar estratégias que pudessem fazer frente ao que eu considerava um ensino demasiado abstracto e desligado da realidade. Assim, procurando fazer frente às consequências negativas de uma aprendizagem demasiado linear e objectiva que raramente tem em conta a plasticidade e flexibilidade de aplicação de conceitos, deixando assim erradamente de lado toda a complexidade que um conceito pode oferecer no que se designa "ill-structured", é com grande "voracidade" que me tenho debruçado sobre esta teoria e que ela propõe, uma vez que nos meus alunos que constato cada um das vantagens e desvantagens de um e outro método de ensino. Beijinhos... e obrigada!

Tenho a certeza que tenho ainda mt a descobrir sobre a TFC

167. Data: 2006/10/11 21H46m

Autor: A3

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Tem lógica :) O facto de um determinado hipertexto ter uma estrutura linear do ponto de vista físico, não implica que seja conceptualmente linear, uma vez que, ao seguirmos diferentes caminhos, dentro de um mesmo domínio, acedemos a diferentes perspectivas.

Respondendo a um post anterior, parece-me que o tipo de projecto que estamos (ou pelo menos tentamos) desenvolver, por assentar numa estrutura muito organizada e requerer um cuidadoso trabalho de planificação, minimiza os riscos de desorientação dos aprendentes no "mar" da informação.

No fundo, o que está em causa, a meu ver, não é a TFC, uma vez que nós estamos constantemente expostos a uma variedade de perspectivas e estímulos diferenciados, mas sim o aproveitamento

desse facto.

Não será por acaso que esta teoria aparece associada às novas tecnologias. A sociedade actual oferece uma multiplicidade de meios e opiniões que é preciso racionalizar e aproveitar do ponto de vista educativo.

Nesta medida, esta teoria vai muito de encontro ao conceito de "escola paralela" e é uma tentativa de concretizar as potencialidades dessa escola. Estou no bom caminho, ou longe disso?

168. Data: 2006/10/11 21H48m

Autor: E10

Assunto: Re: Dúvida

Olá A7,

Prazer em rever-t! É bom ver que uma docente da minha área julga o mm do k eu sobre esta TFC! De facto, se bem qe no meu caso esta era apenas 1 disciplina de opção do mestrado... acho que fiz a escolha certa. Estou a trabalhar e tenho sentido algumas dificuldades com alguns alunos que reagem muito mal à problematização sobre algo: passivamente ou simplesmente não compreendem, dizem que é demasiado complexo. - acho que eles se enquadram no perfil do aprendente e no método de ensino-aprendizagem que esta teoria procura combater... Espero poder aplicar tudo o que tenho aprendido nas minhas aulas e, já agora comparar resultados, reacções!

Beijinhos

169. Date: Wed Oct 11 2006 22:07

Author: E10

Subject: Re: domínios de conhecimento e casos

Boa noite,

gostaria apenas de fazer uma pequena salvaguarda... em relação ao que s diz do processo de ensino-aprendizagem em voga actualmente, no qual os conceitos são abordados de uma forma demasiado objectiva, simplista e desligada da realidade... Isso de facto acontece na maior parte das vezes, mas n posso deixar de partilhar com vocês uma pequena informação que vos vai dar, juntamente com esta TFC, uma grande alegria!

... aquando da minha prática pedagógica supervisionada, leia-se o ano passado, todos os professores e orientadores que comigo trabalhavam deixaram-nos repetir o erro do método de aprendizagem do qual em parte fomos vítimas e... após termos constatado em contexto concreto de sala de aula e reflectido sobre as desvantagens e consequências negativas para os alunos do mesmo tipo de aprendizagem... batalharam connosco por um ensino menos abstracto, mais ligado à realidade, com diferentes e mais variadas perspectivas e abordagens para assim podermos chegar melhor aos nossos alunos e no contexto específico da nossa escola, combater o insucesso e o abandono escolares.

Foi difícil... tínhamos muitos vícios! Tivemos de alargar horizontes e o certo... é k no final do ano ao trabalharmos por competências, abordando conceitos e conhecimentos sob os mais diversos prismas e sempre enriquecidos pelas opiniões e comentários de alunos de uma turma considerada em particular "muito mazinha", julgo que conseguimos, embora ainda ignorando a TFC, desenvolver e aplicar algumas das estratégias e potencialidades desta mesma teoria, o que se aliando a um trabalho que designamos por competências deu, na nossa perspectiva, um grande resultado! Desculpem o desabafo de um recém-formado docente, cheio de esperanças e mts dúvidas, mas que acima de tudo quer enriquecer com este trabalhamos que todos estamos a desenvolver em conjunto!

170. Data: 2006/10/11 22H21m

Autor: A11

Assunto: Pedido de opinião!

Pessoal,

Acham que deveremos colocar questões directas, no seio dos textos ilustrativos do domínio de conhecimento?

Qual a vossa opinião?

Obrigado

171. Data: 2006/10/11 22H36m

Autor: E10

Assunto: Re: não será contraditório?

Respondendo ao meu colega "em apuros" e de acordo com o k vocês e especialmente a A8 referiu, penso que a Matemática não tem de ser um domínio beme stuturado, tem sim de, apoiando-se em casos e mini-casos que, pela multiplicidade de visões e perspectivas que oferecem da realidade,

construam toda uma rede de interacção e significação que vai além do significado puro, simples, exacto e acabado do conceito que tu queres referir...
Estou certa?

172. Data: 2006/10/11 22H41m

Autor: A2

Assunto: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Questiono-me se no Didaktos devo fazer uma abordagem dos conteúdos para professores, ou para alunos??

No caso do meu grupo o público alvo do material didáctico será o 3 ciclo (virtualmente). Assim sendo, devo abordar a informação no sentido do "Tu", ou pelo contrário, visto que vai ser só para analisar na aula de mestrado, devo assumir uma postura mais teórica e distante...

Não sei se me fiz entender.... :S

173. Data: 2006/10/11 22H43m

Autor: E10

Assunto: Re: Registo no didaktos

Oi E9

Realmente n consigo editar qualquer dos conteúdos k construámos na 2.^a, apesar de já m ter registado como editor e como colaborador. De facto, tenho 2 registo, só k um n m vale d nd... tou mm confusa. Se alguém nos puder explicar cm é k estando em pontos diferentes poderemos editar os conteúdos do nosso projecto... avise!)

Obrigada!

174. Data: 2006/10/11 22H45m

Autor: A11

Assunto: Re: Registo no Didaktos

Obrigado

175. Data: 2006/10/11 22H49m

Autor: A11

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Colega,

Na minha opinião deverá ter em mente que o recurso se destinará, no seu caso, aos seus alunos, adaptando a linguagem ao tipo e nível dos alunos alvo.

176. Data: 2006/10/11 22H52m

Autor: E10

Assunto: Re: matriz conceptual

Obrigada!

Hoje mesmo pude comprovar isso... acabei de ler esse mm texto!

177. Data: 2006/10/11 23H03m

Autor: E10

Assunto: Re: Já repararam?!

De facto, A8 parece-me k sim, pois tb esse canais, embora subordinados de alguma forma aos "3 grandes" da TV portuguesa, podem tb incluir em si mesmos td 1 grande panóplia de formatos, programas, etc que por sua vez se podem dividir em mini-casos.

Imaginemos que escolhíamos como casos do domínio do canal "Sic Mulher" os seguinte:

- Séries; Telenovelas; Informação; Publicidade, etc.

E que dentro destes poderíamos dar exemplos de mini-casos tais como: nas séries "o Sexo e a Cidade", "Will and Grace", "Donas de Casa Desesperadas", etc.; na Publicidade: os anúncios de perfumaria, vestuário, novas tecnologias, etc.

Penso que estes poderão ser alguns casos e mini-casos possíveis de um domínio como "Sic Mulher". Ou estarei errada?

178. Data: 2006/10/11 23H04m

Autor: A2

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Pois... apercebi-me que a dado momento tava a ser demasiado teórica sobre as coisas. E depois questionei-me sobre o objectivo.
Mas sim, acho que tens razão :)

179. Data: 2006/10/11 23H11m

Autor: E10

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Subscribo inteiramente o k foi dito... De facto, como s pretende fugir a essa mm linearidade é k nos é proposto organizarmos sequencias de acordo com os temas, dando assim resposta às necessidades de adequação do conhecimento em questão à situação e a um contexto determinados, n é?

180. Data: 2006/10/11 23H15m

Autor: E5

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Sim A11, julgo que tens razão. O nosso publico alvo é de facto os alunos e recordo-me tb o Professor mencionar o mesmo na aula.

181. Data: 2006/10/11 23H16m

Autor: A12

Assunto: Re: Pedido de opinião!

Penso que será oportuno, talvez essa pergunta possa levar a outro tema, por exemplo...
Será assim???

182. Data: 2006/10/11 23H22m

Autor: E16

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Olá, é a primeira vez que participo no fórum geral, por isso aproveito para cumprimentar todos os que estão nesta GRANDE AVENTURA!

Em relação à tua dúvida, eu penso que deves direccionar a abordagem dos conteúdos para o público-alvo, que são os alunos. Penso que os projectos devem estar adequados ao nível dos alunos para que as aprendizagens possam ser, de facto, efectivas e contextualizadas.

183. Data: 2006/10/11 23H23m

Autor: E10

Assunto: Re: Número de casos!

Daí que tenhamos de "sugerir" ou "insinuar" caminhos através das sequências e temas que escolhemos? Pois se por um lado temos o dever de combater a linearidade, por outro lado temos de abrir caminhos a novas perspectivas, certo? Daí a importância das sequencia enquanto sugestões de exploração?

184. Data: 2006/10/11 23H36m

Autor: E10

Assunto: Re: Praticabilidade dos materiais multimedia

Olá E2,

Embora concorde com alguns dos pontos que referiste, considero que cada vez mais são os profs que procuram novas formas de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, sn o que estaríamos mts d nós aki a fazer. Reconheço que existem ainda mts docentes com medo do que eles chamam as "máquinas", mas é com cursos e mestrados como estes que podemos mudar este panorama, certo? Seremos os pioneiros para a diáspora da TFC e td o k de bom ela pode trazer, mas sejamos ao mm tempo críticos e conscienciosos, pois senão pensemos: De que vale conhecermos a TFC se na hora da construção do material educativo, não a sabemos aplicar ou se na hora de a utilizarmos em sala de aula ou outra não a sabemos rentabilizar?

Assim, penso que nós, enquanto "pioneiros" temos o direito e o dever de para além de mostrar as potencialidades da TFC e do Hipertexto Multimédia, procurar desenvolver práticas de reflexão acerca da melhor forma de aplicar e utilizar os seus princípios e ensinamentos, não é?

Obrigada pelos contributos e pertinência!

185. Data: 2006/10/11 23H43m

Autor: E15

Assunto: Re: Pedido de opinião!

Concordo, isso levará os alunos a enriquecerem a sua aprendizagem, mesmo que seja uma pergunta retórica! Já consultaram os exemplos de projectos do didaktos?

186. Data: 2006/10/11 23H45m

Autor: E10

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Olá E16,

Bem-vinda ao fórum de discussão geral. Espero k n t assustes!

Quanto à dúvida formulada pela nossa colega, e tal como já havíamos discutido previamente em grupo, considero que o nosso projecto deverá adequar-se ao público-alvo a que se destina. Desta forma, torna-se necessário fazer adaptações, não só ao nível da linguagem, mas também e sobretudo no que se refere ao domínio e, mais especificamente aos casos, mini-casos e à multiplicidade de visões que estes poderão proporcionar ao nosso público-alvo.

Para além disso, dessa adequação necessária, julgo que não podemos ou devemos cair no exagero já que, ao acontecer, este vai ditar um espalhamento do conhecimento ao nível que consideramos apropriado ao nosso público-alvo. Assim, considero que devemos usar de sequências e temas que possam de alguma forma proporcionar novas e diferentes perspectivas, concorrendo deste modo para um conhecimento mais profundo acerca do conceito em questão.

Estarei certa?

187. Data: 2006/10/11 23H49m

Autor: E15

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Concordo com o que foi dito anteriormente. A linguagem deve ter em conta ao público alvo, adequando-se e facilitando o processo de ensino-aprendizagem. E como foi referido anteriormente, o professor referiu isso mesmo na sua exposição.

188. Data: 2006/10/11 23H52m

Autor: A14

Assunto: curioso, ou talvez não...

Olá a todos.

Não tenho colocado posts no fórum geral, mas tenho acompanhado, lendo e relendo as sucessivas questões aqui debatidas. O trabalho de grupo com os riscos e rabiscos dos nossos projectos consomem-me o tempo mas vou tentar ser mais participativo. :)

Mas vamos à curiosidade, ou talvez não...:

Ao ler e aprender nos posts do fórum geral, dei por mim a sentir a reestruturação da minha aprendizagem efectuadas neste princípio de mestrado. Apologista do construtivismo e como já ando a ver casos e minicasos em tudo que é lado, pensei eu: " não estará adjacente a esta aprendizagem que todos estamos a construir à TFC? Não estarão os nossos docentes a instruir-nos e orientar-nos na perspectiva da TFC?" Percebem a ideia?

Rapidamente fiz mais um rabisco:

Ambiente - Formação

Caso (exemplo ilustrativo): Mestrado em multimédia para a educação.

Minicasos (unidades): DME, TFC ou Spiro?*, Aplicações multimédia, ...

Temas (lente de quem observa, perspectiva de conhecimento): TFC?*, P.D. P1, P.D. P2, Mercado profissional, ...

Seq. (reestruturação dos minicasos por percursos alternativos):

1(Diaktos-online) 2(Fórum: construção de conhecimento *online*) 3(Plataforma de ensino à distância: BlackBoard)

Peço desculpa aos nossos docentes pelo uso do seu bom nome! Ainda mais se não estiverem bem "situados" neste raciocínio.:)

É só um esboço (com alguns defeitos) mas a ideia tem copyright! ;) Evidentemente que não a irei utilizar pois penso que o projecto tem sentido como unidade de ensino e construção do conhecimento para a comunidade.

Será possível fazer este raciocínio?

Passo a pub. "Até já!"

189. Data: 2006/10/11 23H55m

Autor: E16

Assunto: Dúvida

Quando sugerimos uma sequência estamos a limitar o acesso ao conhecimento de outros conteúdos, por parte dos alunos?

190. Data: 2006/10/12 00H00m

Autor: E16

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Também concordo! O projecto deve ser adequado ao público-alvo mas tem de ser pertinente, tem de trazer informação nova que o aluno vai integrar na que já possui. Por isso é que o contexto é tão importante! Os alunos devem sentir-se desafiados...

191. Data: 2006/10/12 00H03m

Autor: E16

Assunto: Re: curioso, ou talvez não...

Pode ser do avançado da hora mas, à primeira vista, parece que faz algum sentido. Amanhã vou ler com mais atenção...

192. Data: 2006/10/12 00H06m

Autor: A11

Assunto: Re: curioso, ou talvez não...

Só acho que a eleição do caso único "Mestrado em Multimédia em Educação" não é suficiente para a compreensão do domínio do conhecimento. Só um caso, na minha opinião, transforma esse mesmo caso em domínio de conhecimento. Mas as inter-relações são interessantes

193. Data: 2006/10/12 00H08m

Autor: A15

Assunto: Questões relacionadas a finalidade pedagógica dos casos

O desafio atual do Quintrilho está para além da definição dos casos, mas compreender o momento em "que ele ultrapassa a sua finalidade pedagógica". Sinto que no diz respeito a esse aspecto, estamos dando voltas e chegando a mesma questão. Nosso domínio de conhecimento é transportes. O que pensamos em torno dos casos (vide fórum de discussão do grupo Quintrilho- esboço do projeto) talvez esteja ultrapassando tal finalidade. Exemplo: pensamos como caso a Instalação da Base Aérea de Alcântara, no Maranhão, Brasil. Este caso poderia dar origem a mini-casos, como a questão da legitimidade nacional, despropriação de habitantes da área da base. Os temas de reflexão brotam. Mas tememos estar fazendo um trabalho ambicioso e que no fim, leve o aluno a dispersão na exploração do material. Assim, gostaria de saber dos professores se avançamos nas questões ou não.

Atenciosamente,

Boa continuação de trabalho

194. Data: 2006/10/12 00H09m

Autor: A11

Assunto: Re: Dúvida

Viva,

Depende da sequência escolhida, até porque acho que há sequencias que só facilitam o acesso à informação relevante para a TFC.

As sequencias servem mesmo para isso - caminhos facilitadores da compreensão do domínio de conhecimento, segundo várias perspectivas

195. Data: 2006/10/12 00H10m

Autor: A4

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Bom, eu começo a pensar que, de facto, a esmagadora maioria do software educativo (pelo menos o que eu conheço) baseia-se não na TFC mas na TIC. Não, não é a sigla TIC que estamos habituados a ouvir mas sim TEORIA DA INFLEXIBILIDADE COGNITIVA. Este apontamento de humor sério não é mais do que a minha opinião de que as aplicações informáticas educativas que eu conheço são quase todas lineares, explora-se o UM, passa-se obrigatoriamente ao DOIS e por aí fora. Lá está a malfadada estrutura.

196. Data: 2006/10/12 00H13m

Autor: A5

Assunto: Registo no DDO

Fiz asneira e não sei como remendar...

Registei-me no DDO como aluno, posso alterar a minha conta para editor?

Ou terei de me registar de novo com outro e-mail?

197. Data: 2006/10/12 00H17m

Autor: A4

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Continuando, acho por exemplo a DICIOPÉDIA da Porto Editora uma excepção à regra. É uma ferramenta com bastante uso da TFC. Exemplo: pesquisa-se PORTUGAL e na informação que nos aparece existem diversos hipertextos (links). De imediato o aluno pode ir directo, por exemplo a LISBOA e dentro desta seleccionar TORRE DE BELÉM e dentro desta DESCOBRIMENTOS e em descobrimentos imaginem a quantidade... Bom, cá está um ambiente conceptual de travessias entre casos, mini-casos e temas, quando aplicada a TFC. Permite os tais patamares de aprendizagem, sequenciais mas não estruturados.

Saúde!

198. Data: 2006/10/12 00H25m

Autor: A14

Assunto: Re: curioso, ou talvez não...

Sim, teriam que existir mais casos. Foi só um exemplo que me assolou e que coloquei num rascunho. Saudações!

199. Data: 2006/10/12 00H28m

Autor: A7

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Acho que o que te aconteceu corrobora o que disse numa das respostas anteriores, que é facto de combatermos a "preguiça cerebral" e que qt mais cedo actuarmos, mais e melhor eficácia terá. Não se esqueçam que as realidades vão mudando e as crianças de hj não são iguais a nós qd tínhamos a idade delas. A informação chega a todos e a todas as idades, daí que as tuas crianças tenham referido esse leque de informação e achares que a aplicação da TFC resultaria muito bem. Portanto, a TFC resulta bem, pk o contexto e o mundo real foram preparando-se para a receber - a nova era tecnológica.

200. Data: 2006/10/12 00H29m

Autor: E16

Assunto: Re: Dúvida

Mas ao desnvolver um projecto já não estamos a "seleccionar" ou a escolher o caminho que queremos que o aluno siga, já não estamos a seleccionar as perspectivas que queremos que o aluno conheça? Ou não...

201. Data: 2006/10/12 00H29m

Autor: E15

Assunto: Re: Registo no DOL

Olá!

Experimenta registar-te com o mesmo e-mai, mas como editor.

Eu também fiz asneira, mas duas vezes!

No final receberás uma mensagem no e-mail em que te registaste e tens de clicar num ícon, que já não posso precisar o que tem escrito, mas que é bem visível!

Espero ter ajudado...

202. Data: 2006/10/12 00H35m

Autor: A4

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Voltando à DICIOPÉDIA e às enciclopédias virtuais em geral, e apesar, como já referi no post anterior, da matriz conceptual ter algo de flexibilidade cognitiva, acho que facilmente um aluno pode cair nas desorientações citadas pelo Sr DR P2: a do excesso de informação e a da desorientação exploratória. Julgo ser isto a tal granularidade da questão. Daqui eu infiro, e peço ao Sr Dr P2 que me corrija ou confirme, que um software baseado na TFC deva ser: não denso mas multifacetado, não extenso mas variado, não difuso mas profuso, não complicado mas complexo, não sequenciado mas sequencial... Estarei a divagar??? DIGA DE SUA JUSTIÇA DOUTOR! saúde!

203. Data: 2006/10/12 00H37m

Autor: A4

Assunto: Re: Registo no DDO

boa pergunta! a mim aconteceu-me o mesmo. Tive de inserir outro mail entretanto criado à pressa para me registar como editor. Mas se alguém souber que é possível ser editor e aluno com o mesmo mail, apite.
Saúde!

204. Data: 2006/10/12 01H37m

Autor: A6

Assunto: Re: Registo no DDO

Tal como o Paulo também tive de me registar com um novo e-mail para ter funções de edição, pois tal como muitos de nós, o primeiro registo foi efectuado como "aluno".

Votos de bom trabalho para todos.

205. Data: 2006/10/12 01H40m

Autor: E1

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Aliás é preciso ter muito cuidado com o material que se apresenta às crianças, com a forma como se apresenta esse mesmo material e aquilo que eles podem dizer, pensar ou questionar. Porque as crianças questionam cada vez mais e estão cada vez mais em contacto com muitas realidades e perspectivas, e, por isso mesmo é de esperar que sejam capazes de desenvolver raciocínios que nos não tínhamos. Assim, elas também são uma boa maneira de começarmos a aplicar a TFC, pois quanto mais cedo contactarem com a pluralidade de perspectivas e visões, mas facilmente desenvolverão o seu raciocínio e o aplicarão em novos conceitos*? Não é isso que pretende a TFC? Concorro com o que foi dito anteriormente pela A7 e pela A3!

206. Data: 2006/10/12 00H46m

Autor: A8

Assunto: Re: Questões relacionadas a finalidade pedagógica dos casos

A15 será que podes juntar-te ao resto do quintrilho no forum de discussão do grupo?

Obrigada

207. Data: 2006/10/12 00H53m

Autor: A14

Assunto: Re: Questões relacionadas a finalidade pedagógica dos casos

Não sendo este o melhor espaço para discussões de trabalhos de grupo, esse projecto deveria ser debatido e estruturado no seio do mesmo em primeiro lugar.

208. Data: 2006/10/12 01H53m

Autor: E1

Assunto: Re: Registo no DDO

Bem...também a mim me aconteceu o mesmo! Acabei por me registar como editor com outro e-mail. Sabem...este fórum de discussão...ou como alguém já disse esta "tertúlia virtual" é mesmo muito interessante e sinto que me estou a enriquecer muito! Na verdade, é excelente poder tirar tantas dúvidas e aprender tanto com tanta gente. Estou a adorar!
Saúde

209. Data: 2006/10/12 01H57m

Autor: E1

Assunto: Re: Criação do projecto no DIDAKTOS

Já há muito que me interrogava acerca desta questão da disciplina! Não sei se é obrigatório escolher uma, mas talvez se torne mais lógico fazê-lo, não vos parece? Por outro lado, ao fazê-lo parece que estamos a limitar um pouco o trabalho, não sei?! Depois há ainda a questão de cada um puxar a brasa à sua sardinha, devido à diversidade de áreas dentro dos grupos! Não sei bem...tenho de reunir com o meu grupo!
Até lá!

210. Data: 2006/10/12 02H11m

Autor: (E1

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Queria dizer " pluralidade de perspectivas e visões"...e o aplicarão em novas áreas do sabe".
Sorry (auto-corrige-me-e ainda bem!!!)

211. Data: 2006/10/12 02H13m

Autor: E1

Assunto: Re: Editoras - dúvidas
"Áreas do saber"lol

212. Data: 2006/10/12 09H14m

Autor: P2

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Olá, bom dia!

Qualquer aluno, na exploração de qualquer software, pode sentir-se desorientado. A esse nível há um factor que é incontornável (ou devia ser, pelo menos): a acção do professor. E essa acção pode ter duas dimensões distintas mas que se complementam. Ou se verifica no auxílio à tarefa exploratória do software por parte do aluno - com um guião de exploração, por exemplo - ou através da construção, por parte do professor, dos materiais que o aluno explorará (o que estão a fazer neste momento).

Quanto aos materiais didácticos construídos por recurso a HFC's concordo com tudo o que disse, exceptuando a última distinção.

Continuação de bom trabalho,

213. Data: 2006/10/12 09H15m

Autor: P2

Assunto: Re: Número de casos!

Bom dia!

Ora nem mais :-)

Continuação de bom trabalho,

214. Data: 2006/10/12 09H22m

Autor: P2

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Olá, bom dia!

Esses 2 níveis podem ser distinguidos tendo em conta a capacidade de perspectivação global do domínio e o estabelecimento de relações sistémicas entre componentes de conhecimento, factuais e conceptuais, que se reflectirão numa maior flexibilidade de aplicação de conhecimento em situações imprevistas.

Em termos gerais, os profissionais não-especialistas (i.e., num nível de aprendizagem introdutório) tendem a deter um tipo de conhecimento mais focalizado em componentes superficiais do conhecimento de um dado domínio, negligenciando, frequentemente, os padrões e características de interacção existentes entre esses componentes.

Bom trabalho,

215. Data: 2006/10/12 09H24m

Autor: P2

Assunto: Re: Criação do projecto no DIDAKTOS

Olá!

Podem criar o projecto na área Ensino Superior.

Cumprimentos,

216. Data: 2006/10/12 09H26m

Autor: P2

Assunto: Re: DISCUSSÃO DE GRUPOS

Olá, bom dia!

Sempre que a dúvida nos é dirigida e, consequentemente, não resulta dos "brainstormings" inerentes ao vosso processo de trabalho, respondemos.

Continuação de bom trabalho,

217. Data: 2006/10/12 09H34m

Autor: P2

Assunto: Re: Dúvida

Olá, bom dia!

Apesar de toda a flexibilidade defendida (exploratória e conceptual), isso não é incompatível com

alguma estrutura. Deste modo, devem pensar que estão a "delimitar" e não a "limitar" :-). Em qualquer caso, estão apenas a construir um material e, como qualquer outro material, este tem algumas limitações. É na sua aplicação concreta que os limites de qualquer material podem ser ultrapassados. Continuação de bom trabalho,

218. Data: 2006/10/12 09H40m

Autor: E14

Assunto: Re: Praticabilidade dos materiais multimedia

Penso que já venho um bocadinho atrasada...isto de não ter internet em casa....

Mas vou colocar a minha opinião na mesma :)

De facto nos dias de hoje existem materiais didácticos de grande qualidade que se apresentam como alternativas para aprender, ensinar e mais importante ainda para aprender a aprender. No entanto, por incrível que pareça, ainda existe uma grande resistência à mudança, às tic e aos novos métodos de ensino.

Contudo, tal como a colega referiu anteriormente, considero que estamos numa fase de mudança e, apesar de ainda serem poucos os docentes que recorrem a estas novas metodologias, já despertámos para a nova realidade pedagógica!

Estamos a progredir e cabe-vos a vós docentes continuar esta caminhada!

219. Data: 2006/10/12 10H05m

Autor: A2

Assunto: Re: Criação do projecto no DIDAKTOS

Obrigada pelo esclarecimento, já procedi à alteração.

220. Data: 2006/10/12 11H02m

Autor: A8

Assunto: Re: Já repararam?!

eu penso que estás certa!

Depois é "só"! Encontrar conteúdos para os mini casos e associar-lhes perspectivas que sejam recorrentes entre eles, ou alguns deles.

Aplicado a certos domínios faz sentido lógico, mas aplicado a outros já não é tão fácil.

221. Data: 2006/10/12 11H11m

Autor: A8

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Bom dia!

Há cerca de 2 meses tive a oportunidade de fazer uma formação na área de Literatura Inglesa e de novas metodologias para o Ensino do Inglês como Língua Estrangeira.

2 dos textos que foram trabalhados foram hipertextos (na altura, pareceu-me "hiper" complicado e confesso que até desliguei). Agora que entendo a teoria e as ideias que estão na sua base, vejo a sua finalidade e a sua importância...voltei aos textos.

Facilmente se entende a questão da linearidade e não-linearidade - se entendermos o texto ou a obra como um corpo só, com princípio, meio e fim, entendemos a sua linearidade; se explorarmos o texto a partir das diferentes perspectivas de cada personagem temos a tal não-linearidade, porque até podemos começar o texto no fim.

Professor corrija-me se estiver enganada. Os textos que estudámos na altura foram o

<http://www.ryman-novel.com/>, e o Of Two Minds de Michael Joyce.

Cumprimentos,

222. Data: 2006/10/12 11H21m

Autor: P2

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Olá!

E posto de outra forma: não será que todas as não-linearidades são uma forma alternativa de linearidade :-)?

Bons posts,

223. Data: 2006/10/12 11H32m

Autor: A8

Assunto: Re: Linear e Não-linear

sim...sem dúvida!

224. Data: 2006/10/12 13H01m

Autor: A5

Assunto: Links? Poderão existir no DDO?

Hoje é o dia das minhas dúvidas.

Podemos sugerir links de sites no nosso projecto no DDO, para serem visitados e que disponibilizem mais informação sobre o assunto que estamos a tratar?

Surgiu-me esta dúvida e gostava de ler os comentário. É certo que corremos o risco de o leitor se dispersar do assunto que queremos tratar, mas para ilustrar melhor determinada informação, será viável recorrer a outras páginas WEB?

Ao disponibilizarmos links para outros sites, "perdemos" o controlo das aprendizagens que o aluno possa adquirir. E nesta base, podemos estar a esquecer o verdadeiro propósito do DDO, que deverá conter a grande parte da informação sobre o domínio de conhecimento que estamos a tentar transmitir.

Que vos sugere esta minha dúvida?

225. Data: 2006/10/12 15H02m

Autor: A14

Assunto: Re: Dúvida

Olá,

No sentido lato e teórico, penso que não será intuito da TFC limitar, ou até mesmo delimitar, as diferentes perspectivas e reestruturação do conhecimento sobre um determinado projecto (unidade de ensino).

Mas no sentido prático e na sua aplicação, a oferta de percursos alternativos e orientações ao aluno terá que ser algo delimitada. Isto, não invalidando pesquisas e outras ligações que o mesmo aluno possa efectuar. Delimitadas, no sentido de orientações exploratórias oferecidas pelo trabalho prático e na sua orientação por parte do professor. Pois caso contrário, o aluno estaria mais "sozinho" na descoberta, orientação e reestruturação da aprendizagem.

Certo?

Bom trabalho

226. Data: 2006/10/12 15H11m

Autor: A14

Assunto: Re: Praticabilidade dos materiais multimedia

Olá E2,

É uma triste realidade a pouca utilização dos hipermedia em contexto escolar por parte de muitos docentes. Mas, podemos e devemos contribuir para inverter isso de uma forma gradual.

Bom trabalho!

227. Data: 2006/10/12 15H38m

Autor: A11

Assunto: Re: Links? Poderão existir no DDO?

Concordo com a tua perspectiva. Acho que não deveremos introduzir links para novos sites, evitando assim a desorientação na informação.

228. Data: 2006/10/12 15H58m

Autor: E15

Assunto: Re: Links? Poderão existir no DDO?

Olá a todos!

Depois de ler as vossas duas intervenções, penso que os links podem ser, por um lado, positivos para os alunos, porque lhes dá acesso a mais informação, a novas realidades onde podem aplicar os seus conhecimentos; contudo, por outro lado, podem levar a que eles dispersem a sua atenção, levando a uma desorientação na informação, tal como referiu o A11. Mas, apesar disso, o professor tem a oportunidade (ou mesmo dever) de seleccionar um site, que se adequa àquilo que é de facto pretendido, ou seja, tem de ser capaz de adequar os seus objectivos com a informação disponibilizada.

É uma simples opinião...

Bom trabalho a todos e boas discussões!

229. Data: 2006/10/12 16H25m

Autor: E12

Assunto: Re: Praticabilidade dos materiais multimedia

Eu diria mais... já troquei algumas impressões com colegas ligados à área da educação e verifiquei que, mais do que resistência às TIC, os professores sentem-se mesmo a sentir-se ameaçados pela tecnologia. Acho que os profissionais da educação têm medo que as aplicações direccionadas ao ensino os venham a substituir o que não é de todo verdade. A existência de professores é essencial e nunca poderão ser substituídos por uma sistema electrónico. É necessário olhar para as TIC não como uma ameaça mas sim como uma ferramenta complementar à aprendizagem.

Por isso mesmo, felicito os professores que frequentam este curso/mestrado pois têm nas mãos a missão de revolucionar o ensino e de quebrar com as resistências às TIC.

230. Data: 2006/10/12 16H59m

Autor: E12

Assunto: Re: Links? Poderão existir no DDO?

Eu penso que o redireccionamento para outros links poderá não dispersar a atenção dos alunos. Vejamos: os links que colocarmos serão de sites que tratam de assuntos que têm a ver com o domínio que estamos a tratar. Além disso, a disponibilização de links permitirá uma maior abrangência do domínio e consequentemente uma maior diversidade de perspectivas de abordagem que enriquecerão a estratégia de ensino que pretendemos adoptar.

231. Data: 2006/10/12 17H13m

Autor: E12

Assunto: Re: Dúvida

A14, de facto o teu raciocínio parece-me ter toda a lógica e vai ao encontro daquilo que disse o professor P2. A tecnologia por si só tem limitações pelo que o ensino mediado por computador implica alguma estruturação nas sequências de aprendizagem o que não impede que o aluno se liberte e construa os seus próprios mapas conceptuais.

Saudações!

232. Data: 2006/10/12 17H21m

Autor: P1

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Será mesmo que vai ao encontro do conceito de escola paralela? Pode explicitar?

233. Data: 2006/10/12 17H30m

Autor: P1

Anexo: Dissertac?a?o+completa+final.pdf (2530567 bytes)

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Para que não restem dúvidas sobre a aplicabilidade da TFC no 1º Ciclo do Ensino Básico, vejam o documento anexo (não terão tempo de o ler todo num curto espaço de tempo, mas passem os olhos por ele).

Cumprimentos,

234. Data: 2006/10/12 17H42m

Autor: A11

Assunto: Re: Dúvida

Com efeito a responsabilidade do professor ao criar sequências - lembrem-se que se trata de "visitas guiadas" - é a de quem possui o discernimento didáctico de "conduzir" o aluno ao longo de uma "paisagem conceptual" específica, centrando a sua atenção num enfoque específico sobre os vários contextos em que a perspectiva conceptual tem relevância.

235. Data: 2006/10/12 17H44m

Autor: P1

Assunto: Re: Questões relacionadas a finalidade pedagógica dos casos

Parece-me que o vosso problema é não terem chegado ainda a um consenso relativamente a que domínio abraçar. Estão a saltar muito de uns domínios para outros. Cheguem a uma decisão e centrem a vossa atenção somente num domínio, dando assim por finda a dispersão.

Votos de bom trabalho,

236. Data: 2006/10/12 17H54m

Autor: P1

Assunto: Re: Links? Poderão existir no DDO?

Podem incluir links, se assumirem o risco que apontam nos vossos posts e simultaneamente as suas virtualidades.

O local possível é no corpo do texto dos mini-casos, utilizando as ferramentas do editor de texto disponibilizado, ou como recurso.

Cumprimentos,

237. Data: 2006/10/12 19H59m

Autor: A3

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Na minha opinião, partindo do pressuposto que o conceito de Escola Paralela também levanta a questão da multiplicidade de meios e influências no nosso conhecimento e a forma como concebemos a realidade, este aproxima-se da TFC. No entanto, acho que se trata de uma proximidade mais ao nível dos meios através dos quais nos confrontamos com um determinado assunto, uma vez que o este conceito não obedece ao mesmo paradigma da TFC. Quero dizer, não há a mesma ideia de base, a imagem da paisagem atravessada por várias perspectivas, em várias direcções, todas elas válidas do ponto de vista científico, mas confesso que o facto desta teoria aparecer associada às novas tecnologias e, até certo ponto, o próprio conceito de hipertexto, me levaram a levantar essa hipótese de relação.

Trata-se de uma observação empírica, mas estará assim tão afastada da realidade?

238. Data: 2006/10/12 21H49m

Autor: A3

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Não sei se o post que coloquei a propósito da problemática das editoras clarifica a minha posição acerca deste assunto. Nele falei das crianças de seis anos e o acesso que estas têm à informação, através da televisão e da playstation e o aproveitamento que a TFC pode fazer destes conhecimentos. É a isto que me refiro quando levanto a questão da Escola Paralela...

239. Data: 2006/10/12 23H00m

Autor: P1

Assunto: Re: Linear e Não-linear

De facto existe "alguma" semelhança. O problema é que, quando falamos de escola paralela, esta é "desequilibrada", isto é, acontece por um preceito "oportunista" à qual se recorre com finalidades didácticas. O "oportunismo" na TFC é teoricamente fundamentado de modo integrado (numa teoria específica), enquanto que a escola paralela é teoricamente fundamentada num "oportuismo" que não possui tal fundamentação teoricamente organizada, reduzindo-se assim a uma integração "ilustrativa" da realidade com intenção didáctica.

Não sei se me faço compreender, mas não sou capaz de explicar de outro modo.

Cumprimentos,

DIA 13

240. Data: 2006/10/13 01H55m

Autor: E5

Assunto: distinção entre conceito e caso

Podem esclarecer pf...a distinção entre conceito e caso

Cumprimentos

241. Data: 2006/10/13 02H17m

Autor: A11

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

No meu entender casos são episódios situados representativos do domínio de conhecimento.

Conceitos são perspectivas de análise dos casos.

Espero não estar equivocado

242. Data: 2006/10/13 09H36m

Autor: P1

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

Aqui vai.

Conceito: Uma ideia geral derivada ou inferida a partir de instâncias ou ocorrências específicas

Caso (retirado de "thefreedictionary"):

1. An instance of something; an occurrence; an example

2. An occurrence of a disease or disorder
 3. A set of circumstances or a state of affairs; a situation
 4. Actual fact; reality
 5. A question or problem; a matter
 6. A situation that requires investigation, especially by a formal or official body.
- Espero que ajude a clarificar.

243. Data: 2006/10/13 09H39m

Autor: E9

Assunto: desenvolvimento de "tópicos"

Olá a todos!!!

Tenho uma dúvida que por muito estranha q possa ser me confunde um pouco e não me está a permitir avançar. O desenvolvimento de cada "tópico" seja ele caso, mini-caso ou tema deverá:

- ser um texto elaborado por nós, onde fazemos alusão às nossas fontes bibliográficas?
- o texto integral que serve de fonte?
- excertos dessa mesma fonte?

Qual deverá ser a extensão de desenvolvimento? É que em muitos casos do nosso projecto temos alguns textos extensos que receio que percam muita da sua riqueza se apenas colocarmos alguns excertos.

Poderá ainda ser, p. e., colocado o texto integral como recurso (pelo menos está acessível para quem tiver interesse em ler) e no desenvolvimento ser feita uma breve síntese que tente enfatizar os pontos-chave desse mesmo texto. O mesmo se deverá passar com vídeos não?

Outra questão e última: quando se elabora um projecto como este procura-se colocar à disposição do público-alvo uma série de perspectivas que poderão ser operacionalizadas, p.e., por diversos especialistas de diferentes áreas, contudo nós, elementos do grupo, nos comentários que fazemos devemos assumir uma postura imparcial relativamente a concepções que sejam mais tendenciosas?

Please clarifiquem-me esta ideia para poder avançar!!!!:D

Obrigada e bom trabalho para todos! ;)

244. Data: 2006/10/13 10H22m

Autor: A7

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

Portanto, in grosso modo, o conceito é abstracto e o caso é concreto. Portanto, na TFC temos k usar casos ilustrativos do domínio porque são concretos, tiveram existência física na nossa realidade e não podemos utilizar conceitos pois estes são abstractos, e em termos de ensino/aprendizagem na perspectiva da TFC não surtem o efeito pretendido - aprender certos domínios de forma a poder aplicar esse conhecimento em situações novas. Estarei certa?

245. Data: 2006/10/13 10H43m

Autor: A2

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

Realmente, acho que esta é uma questão pertinente, também gostava de a ver esclarecida se possível.

246. Data: 2006/10/13 10H48m

Autor: A2

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

As minhas dúvidas também se assemelham um pouco às tuas... não te sintas sozinha :).

O meu grupo está a optar por textos, suportados também por algumas imagens ou animações, que possam explicar os casos e mini casos em análise.

Também já dei por mim a ser tendenciosa na elaboração de alguns elementos informativos... mas por outro lado também pensei que o papel do professor é formar, ou seja, se eu disser a um aluno que as drogas são más, julgo que não estou a ser tendenciosa ou parcial, mas sim correcta.

Contudo, também gostava de ver a tua dúvida esclarecida.

247. Data: 2006/10/13 11H10m

Autor: E18

Assunto: Re: Já repararam?!

Olá a todos!

O imenso que tenho aprendido a ler todas as vossas contribuições tem sido fundamental para esclarecer as minhas dúvidas. Peço desculpa por não contribuir neste momento, mas prometo vir a

fazê-lo brevemente... Digamos que os condicionantes técnicos se têm sobreposto à minha vontade de participar.

Acho realmente, que tudo o que tem vindo a ser debatido é fundamental e que muito do que aqui aprendemos, já está a ser desenvolvido em algumas áreas e salas de aula... Nós estamos, simples e complexamente, a dar-lhe um contexto, uma estrutura, enfim um nome! Com isso a educação só tem a ganhar.

Bem hajam! Bom trabalho a todos!

Até breve, espero!!!

:-)

248. Data: 2006/10/13 11H25m

Autor: A11

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Eu acho que o objectivo, essencial do, deste tipo de trabalho não é o fornecimento de uma só perspectiva ou da nossa perspectiva "tendenciosa", mas sim colocar à disposição dos alunos várias perspectivas que lhe permitam obter decisões o mais consensuais possível sobre o domínio do conhecimento. O aluno, nestas decisões, deverá assumir um papel de construtor do seu próprio conhecimento.

Espero ter ajudado

249. Data: 2006/10/13 11H49m

Autor: A8

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Não sei...se a droga servir para tratar um doente ou for usada para minimizar a dor de alguém - tem sempre o seu lado mau, mas também podemos ver o seu lado bom, i. e., quando aplicado como ajuda terapêutica.

Não?

250. Data: 2006/10/13 12H21m

Autor: E11

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

Permitam-me que tente esclarecer tal dúvida, convidando-vos a reler o ponto 1.4.5 "Casos oncretos em contextos reais", da bibliografia recomendada A Teroria da Flexibilidade Cognitiva (Raquel Magalhães, 2002), p. 12.

"...nesta teoria o caso tem um papel central e é a partir dele, e sempre ligado a ele, que o pensamento abstracto surgirá."

Em suma, o "conceito" só surgirá, quando aprofundarmos o nosso conhecimento sobre o caso!

Certo?

Ajudou?

251. Data: 2006/10/13 12H24m

Autor: A2

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Quando me surgiu o exemplo da droga, não estava propriamente a referir-me à morfina ou a outros tipos de drogas que possam eventualmente ser usadas com efeitos terapêuticos. Estava mm a referir-me às drogas pesadas, que ainda são ilegais em Portugal...expressei-me mal....

252. Data: 2006/10/13 12H37m

Autor: E1

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Olá a todos,

Penso que esta questão que a E17 levantou é muito pertinente na medida em que nos faz pensar sobre a autenticidade dos textos que lá vamos colocar. Por outro lado, importa pensar no que referiu o A11, que importa "colocar à disposição dos alunos várias perspectivas" acerca do mesmo assunto. Assim parece-me fundamental formar sim, mas talvez a "imparcialidade" seja muito importante quando se está a formar, não vos parece. No entanto, penso que nos "comentários temáticos" podemos alargar um pouco para a nosso perspectiva? Ou afinal que é suposto aparecer nestes comentários? As diferentes perspectivas, ou apenas uma em cada comentário?

O texto penso que deve ser o original, do qual vamos analisar partes ilustrativas do todo, não é assim, tal como de um filme ou vídeo, certo? Afinal não são estes os nossos mini-casos, as diferentes perspectivas que cada um tem sobre um mesmo aspecto?

Se calhar já estou a ficar confusa. Alguém ajuda....

253. Data: 2006/10/13 13H01m

Autor: A8

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Sim eu percebo-te A2, mas também me questioneei sobre isso. Mesmo que seja só sobre as drogas pesadas e se, a intenção, é ter várias perspectivas não estarás a reduzir o conceito apenas para o seu lado mau? A questão da terapêutica, do prazer, não deverá ser tida em conta?!

Desculpa se te estou a confundir, mas o teu exemplo dá que pensar!!

254. Data: 2006/10/13 13H35m

Autor: E5

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

Ajudou. Mt obrigado

255. Data: 2006/10/13 14H08m

Autor: A2

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

A questão da droga foi um exemplo que me surgiu de momento, nem estou a trabalhar sobre isso. Foi só mesmo para tentar abordar a questão da imparcialidade ou não...

256. Data: 2006/10/13 14H19m

Autor: E17

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Obrigada o todos pela ajuda!;)

Acerca da questão da imparcialidade estou mais esclarecida contudo continuo com duvidas técnicas acerca da elaboração dos textos... mas penso que se calhar a melhor opção é colocar o texto integral como recurso e proceder a uma análise de conteúdo do mesmo, sem comentários pessoais, para que estes não percam o seu valor enquanto testemunhos de entidades mais especializadas.

Não será assim? :)

257. Data: 2006/10/13 14H20m

Autor: (A8

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

ok...os meus posts eram uma tentativa de discutir isso mesmo..

Bom trabalho

258. Data: 2006/10/13 14H30m

Autor: A2>

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Acho que estamos todos demasiado confusos, e acho que a entrega do relatório de progresso na 4f irá fazer com que os docentes nos esclareçam se estamos no bom ou mau caminho...

Eu sinceramente estou muito confusa...

Por exemplo, pensei que o objectivo fosse nós próprios construirmos o conteúdo (baseados em determinada bibliografia, é claro), que depois seria complementado com imagens ou elementos multimédia.

Claro que tudo isto também deve depender muito do tipo de domínio que se escolhe, ou até do público alvo em causa.

É como digo... quando perceber tudo isto na perfeição vou considerar-me uma pessoa mais inteligente :P

259. Data: 2006/10/13 14H35m

Autor: E17

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

:D Olha Acho que precisamos de ajuda superior!!! Professores uma ajudinha! :D

Obrigada!

260. Data: 2006/10/13 15H29m

Autor: P1

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso



Ora aí está uma maneira inteligentemente colaborativa de construir conhecimento partilhado. Parabéns!

261. Data: 2006/10/13 15H41m

Autor: P1

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Penso que ajudará darem uma vista de olhos num dos projectos do DOL.

Selecționem o 5º ano, Língua Portuguesa. Encontrarão dois Projectos sobre o mesmo tema (A Menina do Mar). Selecționem o 2º projecto. Para entrarem, digitem a password "meninamar". Enjoy!

262. Data: 2006/10/13 17H47m

Autor: A14

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Obrigado pela partilha Professor P1!

Cumprimentos,

263. Data: 2006/10/13 20H53m

Autor: A15

Assunto: Questão

Segundo o texto do Didaktos, se um tema for credível, ele só tem a enriquecer o leque de perspectivas do tópico. Logo, o que se pode entender por tema credível? Não consegui assimilar este termo.

264. Data: 2006/10/13 22H43m

Autor: A10

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Obrigado pelo exemplo. A mim ajudou-me mt a entender.

DIA 14

265. Data: 2006/10/14 00H40m

Autor: A5

Assunto: Re: Questão

A tua questão sugere-me outra: será um tema credível aquele que "tem interesse" para criar conhecimento?

Penso que tema credível será todo o que venha enriquecer o mini-caso, que possa dar informação importante criar aprendizagens efectivas, que poderão ser utilizadas noutros contextos.

Será a minha visão também é correcta?

266. Data: 2006/10/14 01H56m

Autor: (A11

Assunto: Re: Questão

Na minha opinião, não estando a entender muito bem o contexto em que lhe sugere "tema credível", julgo que a definição surge associada à necessidade de eleger temas que sejam na realidade representativos do domínio de conhecimento e que ocorram de forma declarada e situada na representação de conceitos.

Espero ter conseguido ajudar

267. Fórum: Fórum de discussão Geral

Data: 2006/10/14 02H06m

Autor: A12

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Tudo se tornou muito mais claro...

268. Data: 2006/10/14 02H50m

Autor: A4

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Caro Dr. P1:

Acho que a melhor lufada de ar fresco que nos podia ter dado, pois vale mais uma imagem do que mil palavras. Apesar do nosso projecto nada ter a ver com esse, a sua estruturação ajudou-me a

compreender o mecanismo dos projectos DOL baseados na TFC.
Muito obrigado!
Saúde!

269. Data: 2006/10/14 03H20m

Autor: E7

Assunto: Episódio interessante

Olá!

O episódio que referiste da tua aula é de facto interessante e só vem provar que de facto cada vez mais temos de conseguir ensinar invocando aspectos da realidade, pois isso possibilita que os alunos interajam e tenham um papel activo na sua própria aprendizagem.
Cabe-nos a nós, educadores, estarmos atentos.... :)

270. Data: 2006/10/14 12H20m

Autor: P1

Assunto: Re: Questão

Nem mais!

Um tema credível é um tema que não aparece de forma forçada, só por que dá jeito, de pára-quebras, não reconhecível no próprio mini-caso, (já pareço um dos membros do Gato Fedorento :-))

Isto é, trata-se de um tema que é RELEVANTE e que ENSINA ALGO.

Votos de bom trabalho,

271. Data: 2006/10/14 14H43m

Autor: A4

Assunto: MAYDAY, MAYDAY!!

Caros Drs. ou colegas. Estou a estoirar de raiva... Será que alguém me consegue dizer porque é que ao escrever a descrição de um tema e ao pedir para gravar, o sistema dá-me o seguinte erro:

Microsoft OLE DB Provider for ODBC Drivers error '80040e57'

[Microsoft][ODBC SQL Server Driver][SQL Server]String or binary data would be truncated.

D:\WWW\IDAKTOS.UA.PT\MOTOR\..\includes\globals.asp, line 118

Será por ser longo? Não me parece pois dá ideia de ser ilimitado!

Espero ajuda urgente!

Saúde!

272. Data: 2006/10/14 15H00m

Autor: A4

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Em termos de debate torna-se um tema vasto e rico que poderá ser analisado por várias perspectivas. A esta situação está ligada a consensualidade de opiniões, que tornam o domínio rico e complexo

273. Data: 2006/10/14 15H10m

Autor: A11

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Cada mini-caso poderá ter diversas perspectivas de análise, o que vai permitir adquirir um conhecimento mais aprofundado e abrangente da realidade desse caso. Por Exemplo: Caso: "Venda de droga no Casal Ventoso"; mini-caso: "compra de cocaína por rapaz de 15 anos" - poderemos analisar este mini-caso nas seguintes perspectivas: perspectiva dos moradores; perspectiva da policia; perspectiva dos toxicodependentes, etc. Se analisarmos numa só perspectiva não teremos a visão abrangente da realidade desse mini-caso, perdendo-se pelo caminho espartilhos de informação relevante.

Espero ter ajudado

274. Data: 2006/10/14 15H22m

Autor: A11

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Abordando a questão da imparcialidade e achando-a pertinente, acho que não deveremos influenciar as aprendizagens dos nossos alunos através da nossa perspectiva "tendenciosa" (embora isso aconteça na maioria das vezes). Teremos de fornecer sim um conjunto de informação relevante que permita aos nossos alunos a construção do seu próprio conhecimento, através da reflexão e descoberta. O aluno terá de ser levado a um trabalho cognitivo relativamente elevado, na tentativa de analisar as diversas perspectivas de análise das informações e retirar delas o verdadeiro

conhecimento (conhecimento susceptível de ser transferido para novas situações). Se o aluno perceber qual é a nossa perspectiva de análise e se ela estiver subjacente no projecto, irá efectuar um esforço menor na tentativa de discernir acerca da realidade - será sempre influenciado pela na visão dos acontecimentos.

275. Data: 2006/10/14 21H39m

Autor: P2

Assunto: Re: MAYDAY, MAYDAY!!

Olá, boa noite!

Muito embora não tenha sido ainda possível contactar o responsável pela administração da BD, atendendo à mensagem de erro, parece-me, com efeito, que se poderá dever ao tamanho da expressão, ou seja, o campo da BD criado para armazenar essa informação pode ter essa limitação em termos de tamanho.

Neste sentido, sugiro que opte por uma designação menos extensa.

De qualquer modo, farei seguir a sua mensagem para o administrador da BD.

Continuação de bom trabalho,

276. Data: 2006/10/14 23H28m

Autor: A4

Assunto: Re: MAYDAY, MAYDAY!!

Caro Dr P2:

Confirmo que, apesar de ser janela rolante e por conseguinte parecer ilimitado em termos de texto, é mesmo verdade que é limitado, pois fui tirando, tirando até que deixou gravar.

De qualquer modo parece-me uma falha técnica de concepção da plataforma, pois se é limitado tinham concebido uma caixa com essas características.

No entanto... Incidente resolvido!

Saúde!

DIA 15

277. Data: 2006/10/16 01H17m

Autor: A6

Assunto: Re: Ajuda..DOL

Obrigada professor, mas após orientação de uma colega já solucionei o problema!

Vou continuar a trabalhar.

278. Data: 2006/10/15 01H18m

Autor: E9

Assunto: Re: Os sete princípios dos conhecimentos pouco-estruturados!

Olá

Vou responder à questão usando uma transcrição do texto que me parece esclarecedora

"Mayer (2001) propõe sete princípios que devem estar subjacentes à concepção de um documento multimédia...."

279. Data: 2006/10/15 01H51m

Autor: A6

Assunto: Ajuda..DOL

Caros colegas e professores, estou com um problema no DOL e não sei como o resolver..se alguém tiver sugestões... :)

Num determinado mini-caso associei vários temas, mas quando consulto o projecto...só me aparece um tema associado (por acaso o primeiro introduzido)!

No entanto, num outro mini-caso..já não tenho qualquer problema deste tipo! não sei o que se passa!

280. Data: 2006/10/15 11H15m

Autor: P1

Assunto: Re: Ajuda..DOL

Teremos que contactar o administrador do DOL. Queira, por favor, dar-me as coordenadas do projecto (nível, nome e disciplina), bem como o mini-caso exacto onde isso acontece, com a descrição do problema.

Cumprimentos,



281. Data: 2006/10/15 18H35m

Autor: E4

Assunto: citação de fontes

Quando nos textos dos casos e mini-casos apresentamos informação (eventualmente adaptada) retirada de, por exemplo, um site, devemos colocar lá essa fonte?

282. Data: 2006/10/15 18H39m

Autor: E4

Assunto: possível solução

Aconteceu-me algo semelhante... a primeira vez que adicionei temas ficaram só numa espécie de listagem. No segundo caso já aparecia essa listagem com temas que podia seleccionar. tb não ficaram temas no primeiro mini-caso, pelo que os integrei depois, clicando em "associar tema". Espero k isto possa ajudar

283. Data: 2006/10/15 19H00m

Autor: A3

Assunto: Mais uma ajuda no DOL

Estou a tentar colocar alguns recursos vídeo no DOL mas (para além de demorar bastante tempo) o processo é interrompido por uma mensagem de erro. Isto aconteceu com ficheiros com diferentes tamanhos e formatos. Poderão dizer-me se há formatos incompatíveis com o DOL? Mais alguém está a ter este problema?

Obrigada

284. Data: 2006/10/15 19H48m

Autor: E4

Assunto: ordem dos casos

É possível trocar a ordem dos casos? Obrigada

285. Data: 2006/10/15 21H23m

Autor: A15

Assunto: Registro no DOL

Como aconteceu com meus colegas, fiz meu registro DOL como aluna e agora não consigo registrar-me como editora. Que passos devo seguir?

286. Data: 2006/10/15 21H28m

Autor: A15

Assunto: Registro no DOL

Solucionado o registro no DOL.

DIA 16

287. Data: 2006/10/16 01H16m

Autor: A6

Assunto: Re: possível solução

Obrigada! Ajudou! Problema Resolvido!

288. Data: 2006/10/16 09H50m

Autor: P1

Assunto: Re: ordem dos casos

Somente se podem ordenar os mini-casos. Os casos somente podem ser reordenados se forem feitos de novo. De qualquer modo, não é relevante a ordem pela qual se apresentam os casos de um dado domínio.

Cumprimentos,

289. Data: 2006/10/16 14H36m

Autor: A7

Assunto: Re: citação de fontes

Eu também tenho a mesma dúvida da E4! Será que alguém nos pode ajudar? Please!

290. Data: 2006/10/16 15H31m

Autor: A11

Assunto: Re: citação de fontes

Eu também tenho a mesma dúvida.

Será que basta mencionar no final do projecto as fontes onde retiramos a informação?

No desenvolvimento dos meus casos, baseie-me em informações de alguns autores e no final de cada texto mencionei as fontes/obras onde retirei a informação.

É suficiente?

291. Data: 2006/10/16 21H29m

Autor: E15

Assunto: Re: ordem dos casos

Altera-lhes a data..

292. Data: 2006/10/16 22H23m

Autor: P2

Assunto: Re: citação de fontes

Olá, boa noite!

A citação das fontes poderá ser feita, se assim o pretenderem e conforme as situações, na descrição do caso ou dos mini-casos.

Por outro lado, e tendo em conta que existe um relatório que acompanha o material construído, se considerarem que essa informação fica algo "deslocada" no contexto do DOL, podem referenciá-la no relatório.

Continuação de bom trabalho,

293. Data: 2006/10/16 22H32m

Autor: E9

Assunto: URGENTE - Relatório de progresso

Alguém sabe em que consiste a estruturação dos conteúdos (parte do relatório - Material Didáctico desenvolvido)?

E já agora, como se insere a matriz conceptual (feita no Excel) no template?

Obrigada!

Grupo Madeira

294. Data: 2006/10/16 22H53m

Autor: A16

Assunto: Mais dúvidas...

Boa noite,

Em nome do meu grupo "Recente" venho pedir socorro no sentido de esclarecer algumas dúvidas de carácter muito prático, pois nenhum dos elementos do grupo esteve presente nas aulas presenciais, onde estas situações terão sido eventualmente tratadas.

1) Quando de fala em Relatório de Progresso, este deve ser entendido, de que forma? uma documento dando conta do ponto situação do projecto, ou ,usando já o template de relatório, como um rascunho do relatório final a apresentar?

2) Na representação, na matriz conceptual, das travessias da paisagem conceptual, os códigos "D, C e T", a que correspondem e o que significam na própria travessia? (domínio, caso e tema?)

Obrigada, cumprimentos,

295. Data: 2006/10/16 23H13m

Autor: A11

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Boas,

"D" significa descrição. "C" significa contexto e "A" actividades - Todas estas designações referem-se aos mini-casos.

296. Data: 2006/10/16 23H17m

Autor: A11

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Julgo que o relatório tem como propósito descrever a evolução do trabalho, proporcionando uma reflexão acerca do mesmo, funcionando igualmente como rascunho, de certa forma, ao relatório final. É esta a minha opinião

297. Data: 2006/10/16 23H37m

Autor: A10

Assunto: Re: URGENTE - Relatório de progresso

Olá. Parece-me que a estruturação de conteúdos é a descrição da forma como está construído o vosso domínio, tendo também em conta os objectivos. Quanto à segunda questão, o que queres saber ao certo? é como colocar uma grelha feita no Excel no documento Word?

298. Data: 2006/10/16 23H45m

Autor: A10

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Nas informações, nesta mesma plataforma, encontras um guião da estrutura do relatório.

299. Data: 2006/10/16 23H52m

Autor: A6

Assunto: Re: URGENTE - Relatório de progresso

Eu fiquei com a ideia que o relatório de progresso deve seguir as mesmas orientações do relatório final.

300. Data: 2006/10/16 23H53m

Autor: A1

Assunto: Re: Registo no DDO

Oii! Não precisam de se registar como alunos para visualizar o vosso projecto. Entrem como "convidados" com a password. Agora ser aluno e editor acho difícil, apesar de apenas me ter registado como editor. Se tiver a dizer uma barbaridade inútil, desculpem-me!!!!

DIA 17

301. Data: 2006/10/17 00H03m

Autor: A16

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Sim, obg... eu vi, por isso a minha dúvida.

A estrutura proposta ajusta-se à proposta relatório. Como relatório de progresso, pensei que seria um documento tipo "ponto" da situação, como o template é só um... ficamos com essa dúvida.

Obrigada,

302. Data: 2006/10/17 00H11m

Autor: P2

Assunto: Re: URGENTE - Relatório de progresso

Olá, boa noite!

Com efeito, o relatório de progresso deverá seguir a mesma estrutura do relatório final, tal como disposto no guião prático da disciplina:

"O relatório de progresso tem por finalidade orientar o desenvolvimento dos materiais de modo a que estes, do ponto de vista da sua potencial aplicação educativa, revelem uma maior adequação e qualidade. Neste sentido, os materiais serão objecto de uma avaliação de progresso, através do relatório de progresso (máximo de 6 páginas) e da respectiva matriz conceptual. O relatório será, como é óbvio, objecto de feedback, atempado. A sua estrutura deverá obedecer ao template disponibilizado e explicitado (...), com as devidas adaptações em termos de dimensão."

No que diz respeito à matriz conceptual, poderão optar por duas soluções:

(i) se pretenderem inseri-la no relatório, deverão seleccionar, no Word e na página em que pretendem inserir a matriz, a opção "Object" do menu "Inserir" e, na caixa de diálogo subsequente, a opção "Criar a partir de ficheiro", indicando o documento Excel em que se encontra a matriz (faço referência ao nome das opções em Português, uma vez que o meu Office é em Português).

(i) podem ainda enviar a matriz isolada, i.e., à parte, como um futuro anexo do relatório.

Continuação de bom trabalho,

303. Data: 2006/10/17 00H14m

Autor: P2

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Boa noite!

O meu post anterior (Re: URGENTE - Relatório de progresso) poderá contribuir para esclarecer a sua dúvida.

Continuação de bom trabalho,

304. Data: 2006/10/17 00H17m

Autor: A16

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Desculpa, concordo com o D=descrição; C=contexto, mas o T (e não A), por essas ordem de ideias só pode ser T=Temas associados.

De qualquer forma, apesar da leitura do documento *DidaktosOnline*, ainda estar numa fase de "leitura na diagonal", não encontro referência a esses códigos, excepto na apresentação dos próprios casos.

Onde encontrar esta informação?

305. Data: 2006/10/17 00H33m

Autor: A6

Assunto: Imagens- DOL

Estou com alguns problemas "técnicos" no DOL. Alguém me pode ajudar?

Não estou a conseguir incorporar imagens nos mini-casos. Pretendo usar imagens as que tenho gravadas no meu pc, mas o editor dos "mini-casos" não deixa...

Outra coisa...e em relação à utilização de vídeos como recurso? Tentei fazer o upload de um mpeg4 e não consegui...dá erro! Será por ser pesado ou não dá mesmo para utilizar?

306. Data: 2006/10/17 00H36m

Autor: E1

Assunto: Re: Registo no DDO

Podes ser aluno e editor se fizeres o registo com dois e-mails diferentes..isto...já tinha sido explicado aqui no fórum geral, se não me engano!

Saudações

307. Data: 2006/10/17 00H53m

Autor: A16

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Viva,

Sim, obrigada. A minha dúvida foi respondida.

Cumprimentos,

308. Data: 2006/10/17 02H43m

Autor: A16

Assunto: Re: Imagens- DOL

Viva,

Penso que as imagens tb são integradas como recurso do mini-caso.

Quanto a filmes, animalões flash, n encontrei problema... um mp4 (big...10 MB) deu-me erro, pelo q tiv haja limitações de tamanho!

Active Server Pages error 'ASP 0113'

Script timed out

/motor/_upload_recurso.asp

The maximum amount of time for a script to execute was exceeded. You can change this limit by specifying a new value for the property Server.ScriptTimeout or by changing the value in the IIS administration tools.

309. Data: 2006/10/17 09H25m

Autor: A2

Assunto: Associar temas

Olá a todos!

Alguém me sabe dizer como poderei separar os meus temas, ou seja, a medida que vou associando temas num mini caso, ele por definição vai-me buscar os que tinha colocado em outro mini caso. Se em alguns casos isso não constitui problema devia a temas iguais, noutros cria, pois nem todos os temas de repetem.

Somebody help me? :)

310. Data: 2006/10/17 10H02m

Autor: P1

Assunto: Re: Imagens- DOL

Podem ser integradas imagens nos mini-casos do DOL, seguindo o seguinte procedimento:

- Adicionar recurso

- Ver propriedades da imagem depois de associada aos recursos e copiar o url que ela assume no DOL
- Inserir imagem com o editor de texto, atribuindo-lhe o url copiado (mapeada à base de dados) e guardar o mini-caso
- Remover a imagem colocada em recursos.

Quanto aos vídeos, por questões de não "afogamento" do servidor, estes não devem ultrapassar os 8 MB (embora aceite ficheiros um pouco acima).

311. Data: 2006/10/17 10H03m

Autor: P1

Assunto: Re: Associar temas

Não estou a perceber o problema. Pode explicitar?

312. Data: 2006/10/17 10H23m

Autor: A4

Assunto: Re: Associar temas

Cara colega:

Se bem percebi quando queres associar um tema a um mini, reparas que ele tem sempre o texto original. Não é problema: esse texto está lá sempre. Podes apagar o texto que ele assume na caixa e fazer de novo pois o DOL guarda os diferentes textos de um tema para os diferentes mini-casos.

Repara que mesmo quando seleccionas outro tema que não o primeiro da caixa rolante, o texto da descrição abaixo é sempre o do primeiro. Portanto podes editar que ele guarda.

Apesar disso, também quero partilhar a opinião neste aspecto da gestão dos temas, de que a plataforma DOL é muito confusa. Quem sabe... será propositado!!!

Saúde!

313. Data: 2006/10/17 11H14m

Autor: A2

Assunto: Re: Associar temas

O que me parece que acontece, é que o DOL em cada caso, possui uma lista comum de temas.

O meu problema é que os mini-casos desse caso, em algumas situações não tem os mesmos temas.

Porém, ao carregar no mini caso que for, aparecem-se todos os temas que já associei, e alguns não era suposto lá estarem (naquele mini caso em particular)

Não sei se fui clara...

Se calhar até sou eu que estou a fazer algo errado para se dar esta mistura.... Não sei....

314. Data: 2006/10/17 11H50m

Autor: E15

Assunto: Re: Associar temas

Olá! Se clicares em lista de temas, vão aparecer todos aqueles que já foram incorporados nesse mini-caso. Apesar disso, se o teu tema for igual, em dois mini-casos, deves clicar em associar tema e, onde aparece o nome do tema, selecciona o tema que pretendes associar. Contudo, se for diferente podes criar um novo tema (em lista de temas) ou alterar o texto original e guardar posteriormente.

315. Data: 2006/10/17 12H03m

Autor: E6

Assunto: Re: citação de fontes

Obrigada pelo esclarecimento! Também estava com a mesma dúvida dos colegas.

Continuação de bom trabalho!

316. Data: 2006/10/17 12H26m

Autor: A2

Assunto: Re: Associar temas

Muitoooooooo obrigada !! Problema resolvido :D

317. Data: 2006/10/17 12H29m

Autor: E10

Assunto: Re: URGENTE - Relatório de progresso

Bom dia!

Assim sendo, e uma vez que, de algum modo, se esqueceu de nos esclarecer acerca do significado da estruturação e conteúdos. Será que esta é a descrição das sequências e objectivos de cada uma delas? Deverá ser este feito como legenda da matriz conceptual? Ou poderemos elaborar a

estruturação de conteúdos através da produção de uma tabela ou quadro descritivo das sequências? Ou existem outras formas de explicitar a estruturação de conteúdos de mais claras? Por favor, é urgente para que possamos fazer a estruturação de acordo com as indicações deste projecto e do relatório de progresso.
Obrigada pelo apoio e disponibilidade

318. Data: 2006/10/17 13H55m

Autor: A6

Assunto: Re: Imagens- DOL

Obrigada pelo esclarecimento!

Acerca das imagens já me tinha lembrado as incorporar nos recursos...vou tentar!

Quanto à incorporação dos filmes (mpeg4) não sei o k se passa. O meu tamanho do meu não chega aos 7M, mas vou ver o que se passa.vou tentar novamente.

Mais uma vez obrigado.

319. Data: 2006/10/17 14H17m

Autor: A15

Assunto: Re: Praticabilidade dos materiais multimédia

Mas do que ninguém sei como vai ser árdua a tarefa de levar esta teoria e o desenvolvimento de materiais multimédia para o Brasil e especificamente, para o meu estado, Maranhão, que possui um dos piores índices de desenvolvimento humano.

Mas o compromisso com o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida dos alunos valem qualquer esforço e comprometimento de nossa parte. É claro que já existem trabalhos exitosos e este será muito bem-vindo.

320. Data: 2006/10/17 14H43m

Autor: A5

Assunto: Urgente! Esclarecimento precisa-se!

Viva!

Amanhã teremos de entregar o relatório, mas temos já de ter informações introduzidas no DOL?

321. Data: 2006/10/17 15H25m

Autor: E1

Assunto: Re: Urgente! Esclarecimento precisa-se!

Boa questão! Também queria saber isso, pois se temos de ter todas as informações introduzidas no DOL penso que talvez seja complicado fazê-lo para todos os casos!

Digam algo DRs!

322. Data: 2006/10/17 17H30m

Autor: A11

Assunto: Re: Urgente! Esclarecimento precisa-se!

Partilho da mesma dúvida. Teremos de introduzir até amanhã todas a informação do projecto no DOL?

Se não, quais as informações que deverão estar presentes no DOL?

Obrigado

323. Data: 2006/10/17 19H05m

Autor: A4

Assunto: ALGUÉM CONSEGUIU???

Gostaria de saber se alguém conseguiu colocar um ficheiro vídeo (*.wmf) na descrição do mini-caso, ou o vídeo ser, em si, o próprio mini-caso.

Se ninguém conseguiu, pergunto aos Drs se é possível.

Saúde.

324. Data: 2006/10/17 19H06m

Autor: E6

Assunto: Re: Urgente!Esclarecimento precisa-se!

Também tenho a mesma dúvida. O que é mesmo necessário termos introduzido no projecto DOL?

325. Data: 2006/10/17 20H20m

Autor: A16

Assunto: Re: ALGUÉM CONSEGUIU???

Em formato wmf, não.

Já coloquei como recursos swf... mas agora tb estou com dificuldade em fazer o upload de um com cerca de 4 Mb...

Há limite de tamanho para o projecto no Didaktos?

326. Data: 2006/10/17 20H54m

Autor: A8

Assunto: Re: Urgente!Esclarecimento precisa-se!

Eu penso que não...o objectivo para amanhã não é ter o projecto pronto, mas sim ter o "esqueleto" dele estruturado, fundamentado e enquadrado nos pressupostos do DOL..

Mas posso estar enganada...se estiver temos um problema!!

327. Data: 2006/10/17 21H16m

Autor: E14

Assunto: Re: Urgente! Esclarecimento precisa-se!

Concordo. Mas a verdade é que quanto mais se tiver desenvolvido...mais positivo será, na medida em que através do feedback que os professores nos irão dar poderemos detectar algumas falhas e optimizá-las na fase final.

A altura de errar é agora! : /

Continuação de bom trabalho!

328. Data: 2006/10/17 22H27m

Autor: E14

Assunto: urgente -didaktos

Estamos com um problema no didaktos. Tanto eu como a Rita estamos registadas como editores e não conseguimos editar o nosso projecto. Já entrámos com o login da Ana tentamos adicionar-nos e não conseguimos porque os nossos nomes não aparecem listados. Como podemos resolver o problema? Caso não o consigamos resolver vamos lá colocar as coisas através do coordenador.

A E19 Também não aparece na lista, mas só está registada como aluna.

Pedimos desculpa por estarmos a ser repetitivas...mas como colocamos o post no fórum e os professores ainda não responderam...decidimos colocar outro no geral.

Aguardamos uma resposta.

Obrigada!

329. Data: 2006/10/17 23H07m

Autor: P2

Assunto: Re: URGENTE - Relatório de progresso

Boa noite!

Tendo em conta que, de algum modo, parti do princípio que essa era uma questão pacífica e resolvida, aqui ficam alguns contributos para a clarificação do significado de estruturação de conteúdos:

- Em que se basearam para a escolha dos conteúdos, i.e., para a eleição dos mini-casos, truncagem em mini-casos, escolha e associação contextualizada dos temas?

- Porque propõem determinadas sequências especiais e não outras?

- Porque optaram por determinados formatos de conteúdos (textos, imagens, vídeos, sons e animações), em detrimento de outros?

- ...

Cumprimentos,

330. Data: 2006/10/17 23H11m

Autor: P2

Assunto: Re: Urgente! Esclarecimento precisa-se!

Boa noite!

O objectivo desta etapa de progresso é avaliar a estrutura e a fundamentação do material didáctico, em função dos pressupostos da TFC.

Deste modo, NÃO é mandatário que já tenham o material implementado no DOL.

Bom trabalho,

331. Data: 2006/10/17 23H20m

Autor: P2

Assunto: Re: ALGUÉM CONSEGUIU???

Olá, boa noite!

Julgo que esse formato não é suportado no DOL. Não conseguem converter o vídeo para um dos formatos suportados?

Continuação de bom trabalho

332. Data: 2006/10/17 23H22m

Autor: P2

Assunto: Re: urgente -didaktos

Olá, boa noite!

Só agora tive oportunidade de vir ver o que se passa nos fóruns.

Vou transmitir esse problema ao responsável pela administração do DOL.

Assim que tiver novidades, aviso-vos.

Continuação de bom trabalho,

DIA 18

333. Data: 2006/10/18 00H01m

Autor: E14

Assunto: Re: urgente -didaktos

Olá!

Obrigada! Já desde sábado que tentamos adicionar-nos e não conseguimos. Penso que não vale a pena fazer um novo registo, até porque um deles iria ficar sem utilidade e a bd iria ficar com informação desnecessária.

Espero que esta situação se resolva! Se entretanto isso não acontecer.... Vamos colocar os dados com o login da E13 que ficou como a coordenadora.

Mais uma vez obrigada!

334 Data: 2006/10/18 00H51m

Autor: A16

Assunto: Re: ALGUÉM CONSEGUIU???

Ok, e quanto ao tamanho máximo de uploads no projecto, há alguma restrição? Eu continuo sem conseguir fazer o upload de um recurso swf de 4Mb?!

335. Data: 2006/10/18 10H02m

Autor: P1

Assunto: Re: ALGUÉM CONSEGUIU???

A informação que temos por parte do administrador do DOL é que podem fazer uploads até 8MB. Se, eventualmente não conseguirem, teremos que aguardar que o administrador do DOL regresse de Cabo Verde, para resolver a situação. Ele já cá estará no fim de semana.

Cumprimentos,

336 Data: 2006/10/18 10H23m

Autor: P1

Assunto: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Caríssimos e caríssimas,

Uma vez que na sexta-feira, dia 27, tanto eu como o Prof. Luis Pedro estaremos ocupados com afazeres aos quais não podemos escapar (eu estarei na Universidade Católica de Lisboa a arguir uma tese e o Prof. Luis Pedro a ministrar exames), a apresentação dos trabalhos terá que ter lugar no dia 28, sábado, seguida do exame.

Tratando-se de 9 grupos, com apresentações limitadas a 20 minutos cada, seremos capazes de gerir o tempo de modo a acomodar todas as actividades. Iremos elaborar um teste que também não requeira muita escrita.

Lamento este imprevisto e ter-vos estragado a tarde de Sábado.

Cumprimentos a todos e todas,

337. Data: 2006/10/18 10H26m

Autor: P1

Assunto: Credenciais DOL

Pedimos encarecidamente a todos os grupos que, nos relatórios de progresso respectivos, incluam as coordenadas de acesso aos vossos projectos no DOL (designação, ano, disciplina e password).



Cumprimentos,

338. Data: 2006/10/18 10H54m

Autor: A2

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!
Significa então que na 6f não haverá aula, certo?

339. Data: 2006/10/18 11H08m

Autor: A10

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Olá professor. Quer dizer que na sexta não há nada e é tudo no sábado? E no sábado de tarde a que horas termina? é que tenho trabalho organizado... e não sei se dá para alterar...

340. Data: 2006/10/18 11H20m

Autor: E6

Assunto: Re: urgente -didaktos

Como já referimos ontem não conseguimos editar o nosso projecto com o nosso login. Tanto eu como a E14 aparecemos na lista de alunos com o nosso login do Blackboard em que nos registámos como alunas inicialmente. Mais tarde registámos-nos como editores com outro login e esse não aparece listado. Apenas nos conseguimos adicionar como alunas e não como colaboradores.

Caso não o consigamos resolver vamos lá colocar as coisas através do coordenador, a Ana, como já tínhamos referido.

A E19 também não aparece na lista.

Pedimos desculpa pelo incómodo.

Aguardamos uma resposta.

Mais uma vez Obrigada!

341. Data: 2006/10/18 11H39m

Autor: A16

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Obrigada, alteração de eventos registada.

342. Data: 2006/10/18 13H22m

Autor: A11

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Ok. No problem.

Obrigado

343. Data: 2006/10/18 13H39m

Autor: E4

Assunto: por falar em exame...

Por falar em exame, será que nos podiam dar algumas pistas sobre o que vai constar dele? ;)

344. Data: 2006/10/18 13H47m

Autor: A4

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Muito bem. Temo é que alguns projectos DOL um pouco extensos (caso do nosso JOSP) serão pouco esgrimidos em 20 minutos. Mas estamos certos de que os Srs Drs estão já a contar com o facto, conhecendo já os projectos de antemão.

Saúde.

345. Data: 2006/10/18 16H03m

Autor: E15

Assunto: Exame

Qual a duração do exame?

346. Data: 2006/10/18 16H51m

Autor: P1

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!



Exactamente!
Cumprimentos,

347. Data: 2006/10/18 16H52m

Autor: P1

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Se formos minimamente organizados (todos), terminaremos por volta das 16:30.

Cumprimentos,

348. Data: 2006/10/18 16H54m

Autor: P1

Assunto: Re: por falar em exame...

Concentrem-se na TFC, pela vossa saúde! :-)))

349. Data: 2006/10/18 16H55m

Autor: P1

Assunto: Re: Exame

Até duas horas para os mais rápidos, com tolerância de 30 minutos para quem queira treinar a caligrafia.

É o normal.

Cumprimentos,

350. Data: 2006/10/18 19H05m

Autor: E4

Assunto: Re: por falar em exame...

;))

351. Data: 2006/10/18 23H14m

Autor: E3

Assunto: Entrega de relatório

Oi,

O relatório envia-se por mail, ou coloca-se na área de troca de ficheiros do grupo. Quem sabe?

352. Data: 2006/10/18 23H18m

Autor: P2

Assunto: Re: Entrega de relatório

Olá, boa noite!

Coloquem o relatório na área de troca de ficheiros, com uma indicação da designação do ficheiro num post no fórum de grupo.

Bom trabalho,

353. Data: 2006/10/18 23H26m

Autor: A1

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Apesar de compreender toda a situação. Isto torna-se muito complicado. No meu caso, tinha um casamento agendado para o início da tarde!

Tomei nota da alteração.

354. Data: 2006/10/18 23H29m

Autor: A11

Assunto: Re: Entrega de relatório

ok

Recebido

Obrigado

355. Data: 2006/10/18 23H55m

Autor: E13

Assunto: apresentação projecto

Quanto à apresentação do nosso projecto... Há alguns parâmetros que devemos seguir? Qual o tempo de apresentação? Teremos que dividir a mesma por todos os membros do grupo para que todos falem um pouco, não é?

DIA 19

356. Data: 2006/10/19 00H19m

Autor: E10

Assunto: Entrega de Relatório de Progresso_Grupo Madeira

Boas noites aos nossos professores,

Queríamos apenas comunicar-vos que já disponibilizámos o nosso relatório de progresso bem como a nossa matriz conceptual (em ficheiros separados) na secção de troca de ficheiros do nosso grupo. Assim o nome do ficheiro do relatório é: "Relatório de Progresso_ versão definitiva" e o ficheiro da matriz conceptual que segue em separado é designado de: "Matriz Conceptual_ versão definitiva".

Obrigada pelo apoio e disponibilidade
Grupo Madeira

357. Data: 2006/10/19 00H53m

Autor: E3

Assunto: Entrega de relatório

Caros Professores,

o relatório de progresso do grupo @veiro_connections foi colocada na área de troca de ficheiros com o nome Relat_progress_final.

Cumprimentos

358. Data: 2006/10/19 08H42m

Autor: E10

Assunto: Re: apresentação projecto

Oi (...)!:)

De facto, concordo ctg d k seria necessário alguma informação acerca dos critérios de avaliação das apresentações dos trabalhos... já sabemos que esta não deverá exceder o tempo limite dado de 20 minutos e.... mais nada.

Beijos

359. Data: 2006/10/19 12H42m

Autor: P1

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Acredite que lamento imenso, caríssimo Jaime. Mas pense pela positiva: imagine que era o seu... :-))
Abraço sincero,

360. Data: 2006/10/19 12H48m

Autor: P1

Assunto: Re: apresentação projecto

As apresentações, ficando ao critério do grupo a forma como as farão na atribuição de responsabilidades a cada membro, deverão ser suficientemente sucintas, mas explícitas, para se acomodarem a 20 minutos. A apresentação tem obviamente como base o relatório final, podendo ser suportada por um slide show. Não se percam em detalhes relativamente aos conteúdos dos projectos desenvolvidos no DOL, nem assumam a postura de jograis quando fizerem a apresentação. Estejam preparados para responder a perguntas (nossas e dos restantes colegas).

Cumprimentos,

361. Data: 2006/10/19 14H55m

Autor: E11

Assunto: Re: apresentação projecto

Entendido! ;-)

362. Data: 2006/10/19 23H25m

Autor: E16

Assunto: Re: Entrega de Relatório de Progresso_Grupo Madeira

Caros Professores, detectámos um erro no nosso relatório que explicámos numa mensagem no fórum do nosso grupo (grupo Madeira). Agradecemos a Vossa compreensão em relação ao problema que surgiu e pedimos que levem em consideração o relatório com o nome "relatório de progressão_ versão2" que está disponível na troca de ficheiros do nosso grupo.

Obrigada!



Grupo Madeira

DIA 20**363. Data:** 2006/10/20 09H15m**Autor:** P1**Assunto:** Re: Entrega de Relatório de Progresso_Grupo Madeira
Mensagem recebida atempadamente!
Cumprimentos,**364. Data:** 2006/10/22 11H48m**Autor:** P1**Assunto:** Re: Dificuldades no upload de vídeo
Vamos tentar resolver, ok?
Cumprimentos,**365. Data:** 2006/10/20 14H37m**Autor:** A5**Assunto:** Projectos no DOL

Viva!

Tenho andado a ler alguma bibliografia de forma mais pormenorizada e a tentar detectar erros no projecto do meu grupo, mas faltam exemplos práticos.

Vimos o exemplo de Cabo Verde, que não pareceu valer grandes elogios, e o da Menina do Mar. Será que era possível termos acesso a outros projectos no DOL?

366. Data: 2006/10/20 21H45m**Autor:** E10**Assunto:** hiperligação - dúvidaPodemos inserir uma hiperligação como conteúdo de um mini-caso? Ou seja, qualquer utilizador precisará de Internet!
Obrigado!**367. Data:** 2006/10/20 22H19m**Autor:** A1**Assunto:** Dificuldades no upload de vídeo

Caros colegas e professores

Penso também já ter sido falado, mas não estou a conseguir colocar um vídeo de 5.43 MB nos recursos do DOL.

Se não estou em erro, o administrador chega este fim-de-semana e, deste modo coloco esta questão como alerta.

Cumprimentos a todos e bom trabalho.

368. Data: 2006/10/20 22H38m**Autor:** E10**Assunto:** Erro no DOL

Boa noite,

Ao adicionarmos um texto na descrição de um tema associado a determinado mini-caso, encontramos a seguinte falha no sistema.

ADODB.Field error '800a0bcd'

Either BOF or EOF is True, or the current record has been deleted. Requested operation requires a current record.

/motor/view_cena.asp, line 43

Contudo, tal não nos parece que seja devido à extensão do conteúdo. Será que alguém sabe a razão deste erro?

Obrigada

DIA 21**369. Data:** 2006/10/21 01H05m**Autor:** A5**Assunto:** Re: hiperligação - dúvida

Nuns post acima coloquei esta questões referindo-me a links, podes ver os comentários e ler o comentário do professor P1.

Espero ter ajudado.

370. Data: 2006/10/21 01H44m

Autor: E1

Assunto: erro no DOL

Ao tentar fazer alterações a alguns dos textos já colocados no DO, acontece o seguinte erro:

ADODB. Field error '800a0bcd'

Either BOF or EOF is TRUE, or the current record has been deleted. Requested operation requires a current record.

/motor/view_cena.asp,line43

Às vezes mesmo com este erro grava as alterações, mas outras vezes não. Qual a razão? Algo que estou a fazer de errado?

371. Data: 2006/10/21 01H47m

Autor: E1

Assunto: Re: erro no DOL

Pelos vistos, voltei a experimentar agora, e acaba por guardas as alterações que faço. de qualquer forma, também há outra colega que já se queixou do mesmo erro, por isso convinha ser verificado Saudações

372 Data: 2006/10/21 12H17m

Autor: A1

Assunto: Re: Erro no DOL

Olá

Não sei a origem do erro. Mas sei que, se se escrever o tema e gravar aparece a mensagem de erro. Se fizerem retroceder (na página do erro) no internet explorer e depois o voltar na página do didaktos, o tema fica lá gravado. Espero ter sido explícito. Comigo resultou sempre.

Se precisarem de mais ajuda apitem ;)

373. Data: 2006/10/21 14H08m

Autor: A2>

Assunto: Re: Erro no DOL

Comigo já aconteceu a mesma coisa e resultou sempre... apesar da mensagem de erro ele fica lá guardado :)

374. Data: 2006/10/21 15H19m

Autor: E17

Assunto: Problemas na edição (DOL)

Olá a todos!

Quando faço o login no Dol enquanto aluna e acedo ao projecto do meu grupo apenas consigo visualizar dois dos casos que já lá estão inseridos. Mas quando faço login enquanto editor para acrescentar informação ao projecto consigo visualizar todos os outros casos. Adiciono ou altero informação e gravo sempre, mas continuo a apenas visualizar dois casos quando se me ligo como aluna. Se calhar é ingenuidade minha até porque uma das minhas colegas está como coordenadora e talvez por eu entrar com a minha pass ao projecto isto não esteja a dar. Contudo eu estou como colaboradora e pensei que à partida isso significasse que poderia fazer as alterações que quisesse que essas ficariam registadas. Será esta a razão? deveria eu entrar sempre com o login e a pass da minha colega? :s estou confundida! Uma ajudinha POR FAVOR!!!

Obrigada e bom trabalho para todos!

375. Data: 2006/10/21 16H32m

Autor: E3

Assunto: Sequências temáticas

Oi,

Ao ler o doc de suporte 4 (de p1 e P2 - DidaktosOnline : Teoria da Flexibilidade Cognitiva e Ensino Baseado em Casos) nas matrizes conceptuais apresentadas (páginas 53 e 64) reparo que as linhas que penso corresponderem a sequências temáticas passam por células em branco, ou seja, por temas que não estão associados aos mini-casos. Se a sequência corresponde a um percurso a efectuar no domínio esta não deveria passar apenas por temas que nesses mini-casos estão associados?! Como se pode operacionalizar isso no DOL Não sei se consegui fazer-me entender ou se a minha dúvida é descabida. Quem percebeu a minha dúvida pode dar uma ajudinha?

376. Data: 2006/10/21 16H35m

Autor: A1

Assunto: Blackboard lento

É só comigo, ou Blackboard às vezes está um pouco lento??

Cumprimentos a todos.

377. Data: 2006/10/21 16H42m

Autor: A1

Assunto: Re: Sequências temáticas

Também é um dúvida que tenho. E o facto das sequências que estabelecemos serem quase lineares (seguirem sempre na mesma direcção da tabela). Acho que também deve haver alterações pelos exemplos serem de literatura, o que possibilita o estabelecimento de outro tipo de relações.

Ficamos a aguardar por mais uns esclarecimentos sobre sequências e a sua ilustração na matriz conceptual.

Cumprimentos

378. Data: 2006/10/21 16H48m

Autor: A7

Assunto: Re: Sequências temáticas

Eu também fiquei com dúvidas, mas até pensei que os espaços em branco seriam pertinentes, para fazer reflectir acerca da ausência de um tema num certo mini-caso, mas creio que esta não será a resposta. Fico também à espera de esclarecimentos!!!

Bom fim-de-semana!!!!

379. Data: 2006/10/21 17H15m

Autor: A11

Assunto: Re: Sequências temáticas

Na minha perspectiva depende do objectivo da sequência que escolheu. Nesse caso podem ter optado por uma sequência que guie e oriente o aluno na visualização da ocorrência e "não-ocorrência" de uma determinado tema - neste caso estamos perante uma contraposição de temas que permitirão a melhor compreensão dos alunos. No meu entender uma sequência não necessita percorrer somente os mini-casos onde determinado tema ocorre. Poderemos assumir uma estratégia diferente, mostrando ao aluno uma diferente abordagem - existência - ausência.

Espero ter-me feito entender.

380. Data: 2006/10/21 17H21m

Autor: A11

Assunto: Re: Sequências temáticas

Na minha opinião, as vossas sequências são lineares, talvez pela vossa intenção de levar os alunos a compreender cada tema/conteúdo de uma forma linear. Talvez devam assumir uma estratégia nova de levar os alunos a compreender o domínio e a atingir o vosso objectivo com a sequência através de uma postura de interrelação e contraposição entre temas.

Espero ter ajudado

381. Data: 2006/10/21 17H23m

Autor: A11

Assunto: Re: Blackboard lento

Comigo acontece o mesmo, deve ser do peso e do número elevado de mensagens.

Bom fds

382. Data: 2006/10/21 17H27m

Autor: A11

Assunto: Re: Sequências temáticas

Por exemplo,

Podemos criar uma sequência especial que tenha o objectivo de levar o aluno a verificar as diferenças existentes entre diferentes conceitos ou diferentes perspectivas. Como já disse e, esperando não estar enganado, a sequência depende muito do objectivo por nós traçado no percorrer, por parte dos alunos, da mesma.

Bom fds

383. Data: 2006/10/21 19H22m

Autor: E1



Se não permite, é suposto aparecer automaticamente o mm tx no conteúdo qd aplicado noutra mini-caso (que já tem associado o tema)?

obrigada,
grupo madeira

390. Data: 2006/10/22 15H51m

Autor: E9

Assunto: Re: Erro no DOL

Obrigada!

Depois, sem querer acabámos por dar conta da mesma situação... Basicamente é um erro para despistar e desmotivar o pessoal :-D

391. Data: 2006/10/22 17H28m

Autor: E3

Assunto: Dúvida - Sequências temáticas

Olá,

Continuo com a mesma dúvida. Se os professores puderem dar a uma ajudinha, agradeço.

392. Data: 2006/10/22 17H36m

Autor: E16

Assunto: Re: Blackboard lento

Desde sexta-feira que tudo está lento... o bb e o dol... Por isso também nós temos sentido algumas dificuldades.

393. Data: 2006/10/22 17H40m

Autor: E16

Assunto: Re: Sequências temáticas

Concordo com o A11, são vocês que têm de propor sequências "menos lineares" para que as perspectivas do conhecimento sejam outras. Este tipo de projecto possibilita "escapar" ao tipo de ensino-aprendizagem mais tradicional. Permite que os alunos explorem o domínio de diferentes maneiras, inclusive da maneira como esse domínio foi abordado na aula, pelo professor. Certo?

394. Data: 2006/10/22 18H47m

Autor: A7

Assunto: Re: Temas

Olá E9! O mesmo tema permite informações diferentes porque os mini-casos são também diferentes. No entanto, quando inseres um tema num mini-caso e esse tema já foi usado, irá aparecer o texto original(o primeiro texto). Aí tu apagas esses texto e escreves ou inseres o texto que pretendes e que é adequado ao mini-caso em questão. Depois é só guardar e já está! Espero ter ajudado!!! Bom domingo!!!

395. Data: 2006/10/22 18H52m

Autor: A1

Assunto: Formatos de video suportados

Olá!

Alguém sabe quais são os formatos de vídeo suportados pelo didaktos?

Bom trabalho

396. Data: 2006/10/22 19H53m

Autor: E8

Assunto: Re: Formatos de video suportados

Quando se mete como recursos, devem dar todos. Apenas experimentei wmv por terem um bom compromisso entre a bitrate e a qualidade, e todos as máquinas mais ou menos recentes têm o windows media 9 ou superior para os reproduzirem. Uma alternativa era o formato real, mas aí é necessário de instalar o real player.

DivX/Xvid não são formatos para webvideos, embora se consiga bons resultados com bitrates muito pequenos. Mas é preciso ter os codecs instalados.

O formato Quicktime também deve dar, mas não tenho muita experiência com isso. As maçãs são muito ácidas ;-) Para além disso, mov é apenas um formato tipo contentor (como avi), o codec utilizado já é outra coisa.

Um dia destes vou experimentar o que realmente dá, nós damo-nos bem com o WMV. Eu penso que

depende dos progs instalados e configurados no windows.
Vídeos nos próprios mini-casos, não conseguimos, mal deu para pôr lá uma imagem.
Espero ter ajudado e não ter dito apenas banalidades

397. Data: 2006/10/22 21H03m

Autor: A3

Assunto: Re: Formatos de video suportados

Hallo!

Pois, eu também queria pôr um vídeo como mini-caso e não consegui... Estou a tentar dar a volta à situação, disponibilizando-o como recurso e fazendo referência a isso na descrição... vamos lá ver :)
Danke schön

398. Data: 2006/10/22 21H40m

Autor: A4

Assunto: Re: Formatos de video suportados

Pois eu nem como recursos consigo adicionar videos com 4 Mb, dá sempre erro. Os responsáveis deste programa que me desculpem, mas penso que o didaktos ainda está longe da fiabilidade que se pretende para este tipo de plataforma.
Saúde

399. Data: 2006/10/22 23H01m

Autor: A2

Assunto: Re: Formatos de video suportados

Também não consegui adicionar como recurso.... e andam igualmente à volta dos 4 megas :S

400. Data: 2006/10/22 23H02m

Autor: P2

Assunto: Re: Dúvida - Sequências temáticas

"reparo que as linhas que penso corresponderem a sequências temáticas passam por células em branco, ou seja, por temas que não estão associados aos mini-casos. Se a sequência corresponde a um percurso a efectuar no domínio esta não deveria passar apenas por temas que nesses mini-casos estão associados?!"

Olá, boa noite!

Não, pela simples razão de que o objectivo de uma dada etapa de uma dada sequência especial pode não estar relacionado com a explicitação da importância de um conceito mas tão-somente com a apresentação de um aspecto casuístico do domínio, tal como adiantamos no documento a que faz referência: "um local da paisagem (por exemplo um caso ou um conceito) é revisitado a partir de diferentes direcções, com diferentes propósitos. Estas visitas farão sobressair aspectos de complexidade que seriam omitidos numa única passagem ou através de uma abordagem linear. Estas visitas implicam a repetição dos mesmos conteúdos, mas guiadas por perspectivas conceptuais diferentes."

Continuação de bom trabalho,

401. Data: 2006/10/22 23H06m

Autor: P2

Assunto: Feedback

Boa noite,

Quando poderão disponibilizar o feedback relativo ao relatório de progresso?

Cumprimentos :)

402. Data: 2006/10/22 23H08m

Autor: A2

Assunto: Re: Feedback

Nem de propósito.... já verifiquei que está no forum do grupo... obrigada :)

403. Data: 2006/10/22 23H46m

Autor: E4

Assunto: Re: Relatórios de Progresso

tenho a mesma dúvida. é para entregar o relatório em papel no dia 8 ou devemos colocá-lo no forum em data definida?

DIA 23**404. Data:** 2006/10/23 00H59m**Autor:** A11**Assunto:** Erro Vídeos

Viva,

Não consigo fazer o upload de vídeos para o DOL, independentemente do formato.

Tenho insistido mais no upload de videos criados no movie maker, mas ... nada!

Alguém me ajude por favor.

Obrigado

405. Data: 2006/10/23 01H30m**Autor:** P2**Assunto:** Re: Erro Vídeos

Olá, boa noite!

Qual é a extensão do vídeo? E a dimensão do ficheiro que está a tentar carregar?

Tendo essa informação é possível fornecer um feedback mais correcto. No entanto, e para além destas questões, muitas vezes esse erro ocorre por timeout da própria operação de upload.

Assim que me fornecer essas informações tentarei, junto da administração do DOL, perceber efectivamente o que se poderá estar a passar.

Cumprimentos e continuação de bom trabalho,

406. Data: 2006/10/23 10H37m**Autor:** A11**Assunto:** Re: Erro Vídeos

Viva,

A extensão do vídeo é de 4,30 MB e o formato é - ficheiro de áudio/vídeo Windows Media (wmv).

Quando tento fazer o upload do referido vídeo surge a seguinte mensagem de erro:

Active Server Pages error 'ASP 0113'**Script timed out****/motor/_upload_recurso.asp****The maximum amount of time for a script to execute was exceeded. You can change this limit by specifying a new value for the property Server.ScriptTimeout or by changing the value in the IIS administration tools.**

Obrigado

407. Data: 2006/10/23 16H38m**Autor:** P2**Assunto:** Re: Formatos de video suportados

Olá, boa tarde!

Acabei de fazer o upload de um vídeo com 7MB para o DOL. Julgo que o erro se poderá dever à vossa velocidade de upload, que acaba por resultar numa operação de timeout. Podem consultá-lo no mc1 do caso1 do projecto Teste (na área Ensino Superior, password:teste).

Continuação de bom trabalho,

DIA 24**408. Data:** 2006/10/24 18H04m**Autor:** A6**Assunto:** Video como mini-caso

Bem sei que esta questão dos vídeos já chateia, mas preciso ainda da vossa ajuda!

Finalmente consegui fazer o upload de um video (mpeg) para a secção dos recursos, mas e agora?

Como consigo passar esse video para a área do mini-caso? É possível?

Help!

Obrigada.

409. Data: 2006/10/24 19H45m**Autor:** A16**Assunto:** Problema no DIDAKTOS

Viva,

Estamos a deparar-nos com problemas na colocação, definição das sequências...

Conseguimos definir titulo e descrição/resumo, mas quando tentamos associar mini-caso obtemos um

erro q diz q é impossível associar pois não está nenhum tema associado ao mini-caso?!?!?! Esta situação é falsa, pois, todos os mini-casos já possuem os seus temas associados!
O mini-caso aparece no entanto associado à sequência, na lista do painel para esse efeito, mas não é possível aceder-lhe em modo de consulta, gerando o seguinte erro:
Ocorreu um erro.
Se desejar envie um email para ... com a seguinte informação:
- <http://didaktos.ua.pt/caso.asp?d=48&pr=221&cs=888>
- Mozilla/4.0 (compatible; MSIE 7.0; Windows NT 5.1; .NET CLR 1.1.4322; .NET CLR 2.0.50727)
Será que estamos a executar mal algum procedimento?
Help!
Os recentes
(A16 e A17)

410. Data: 2006/10/24 22H15m

Autor: E12

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Boa noite!

De facto, nós (o meu grupo) também estamos com alguns problemas para fazer as sequências. Cada tema só pode ser associado numa única sequência, o que significa que quando queremos associar um mesmo tema a duas sequências não conseguimos...

Aguardamos ajuda!

Cumprimentos

411. Data: 2006/10/24 23H30m

Autor: A2

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Ainda bem que colocam esta questão, porque o meu grupo também pretende associar um mesmo tema em sequências diferentes..... apenas ainda não começamos esse processo de ligações entre temas....

DIA 25

412. Data: 2006/10/25 15H22m

Autor: P1

Assunto: Re: Video como mini-caso

Olá!

O procedimento é o seguinte:

- 1 - Fazer um jpeg da primeira frame do vídeo, com as mesmas dimensões do vídeo e inserir esse jpeg como imagem (obviamente) no campo do mini-caso.
- 2 - Associar-lhe o link do vídeo que foi colocado nos recursos, que o identifica na base de dados do DOL.
- 3 - Remover o vídeo dos recursos.

Voilà!

Cumprimentos,

413. Data: 2006/10/25 15H26m

Autor: P1

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Olá!

Coloquei o problema ao administrador do DOL. Aguardem por uma resposta, por favor, e não se enervem!

Cumprimentos,

414. Data: 2006/10/25 17H11m

Autor: A16

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Viva,

Muito obrigada... manteremos a calma :-)

415. Data: 2006/10/25 17H25m

Autor: A6

Assunto: Re: Video como mini-caso



Obrigada pela ajuda.

Já me tinha lembrado de fazer hiperligação..mas fiquei na dúvida se daria para incorporar o

416. Data: 2006/10/25 21H18m

Autor: A2

Assunto: Sugestão à sequência do A10

Sequência adicional proposta pelo A10:

Definição de obesidade / Causas da obesidade / corpo são / auto-estima / motivação / cuidados alimentares / roda dos alimentos

Agora que a estive a analisar com calma, faria apenas uma alteração. Retirava o CORPO SÃO.

É apenas uma sugestão e faço-a, porque julgo que a história me soa melhor assim:

Há OBESIDADE devido a diversas CAUSAS, o que afecta a AUTO-ESTIMA, por isso tens de ganhar MOTIVAÇÃO, para restructurares e teus CUIDADOS ALIMENTARES. Para isso serve-te da RODA DOS ALIMENTOS.

é só uma sugestão.... até porque o CORPO SÃO também não é totalmente descabido.... ;)

417. Data: 2006/10/25 21H23m

Autor: A2

Assunto: Forum errado.... oops

Ora aqui está uma coisa que ainda não tinha acontecido a ninguém..... troquei os fóruns.... oops

Peço desculpa..... :)

DIA 26

418. Data: 2006/10/26 14H58m

Autor: E19

Assunto: Problema no DIDAKTOS

Peço ajuda, pois estou a tentar adicionar o texto dos temas sem sucesso, aparecendo-me esta mensagem ao tentar gravar. Espero socorro. Obrigada e bom trabalho para todos!

Microsoft OLE DB Provider for ODBC Drivers error '80040e14'

[Microsoft][ODBC SQL Server Driver][SQL Server]Violation of PRIMARY KEY constraint

'PK_Ass_CenaTema'. Cannot insert duplicate key in object 'Ass_CenaTema'.

D:\WWW\DIDAKTOS.UA.PT\MOTOR\..\includes\globals.asp, line 120

419. Data: 2006/10/26 15H59m

Autor: E15

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Olá E19!

Olha, depois de introduzires o novo texto de cada tema e gravares, quando te dá erro, se carregares no ícon para retroceder, não te aparece o texto?

420. Data: 2006/10/26 16H44m

Autor: P1

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Aqui vai a resposta da administrador do DOL (Prof. Pedro Almeida):

"Olá

Penso que o problema a que se referem não acontece.

Experimentei criar sequencias com mini-casos repetidos e nao tive problemas.

Só vendo os casos em questão. Se quiserem, associem-me como colaborador do projecto:

(...)@ca.ua.pt (...)

(...)"

Cumprimentos,

421. Data: 2006/10/26 17H03m

Autor: P1

Assunto: Sábado!

Vejam o aviso que deixámos na área de AVISOS.

Quanto ao exame, e a pedido de várias famílias, concentrem-se na TFC. O exame pedir-vos-á definições sucintas de conceitos e terá mais duas questões de desenvolvimento (uma de comentário a uma afirmação; outra de conciliação crítica da teoria com a prática).

As definições valem 10 pontos cada, num total de 50; as outras duas valem 75 cada, num total de 150: resultado - 200 pontos :-)!



Votos sinceros de felicidades,
P1 e P2

422. Data: 2006/10/26 17H34m

Autor: E19

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Não, vou ver se o problema será do tamanho do texto.

Obrigada pela dica e bom trabalho

423 Data: 2006/10/26 19H38m

Autor: A1

Assunto: Resposta a actividades

Alguém sabe como se colocam as respostas a actividades no DOL?

Cumprimentos a todos, bom trabalho e bom estudo.

424. Data: 2006/10/26 22H13m

Autor: E16

Assunto: Dificuldade/dúvida

Estou com uma dificuldade e não sei se já foi colocada aqui neste forum. Quando tento fazer uma sequência não consigo associar um mini-caso mais do que uma vez (eu quero associá-lo com temas diferentes). Alguém me pode ajudar? Estarei a fazer algo errado?

425. Data: 2006/10/26 23H23m

Autor: P1

Assunto: Re: Resposta a actividades

As respostas são para ser dadas pelos alunos, pelo que somente na visualização do aluno será possível a edição da resposta.

Cumprimentos,

426. Data: 2006/10/26 23H29m

Autor: P1

Assunto: Creditação em DOL

Caros e caras,

Quando tiverem um tempinho, vão a <http://www.unave.ua.pt/>, seleccionem *Uso do DidaktosOnline* e preencham a ficha de inscrição. Ser-vos-á atribuído um certificado de formação, do qual vos falarei no sábado, sem quaisquer encargos e/ou investimento de tempo, uma vez que a formação já a têm em virtude da frequência desta disciplina.

Agradeço a vossa participação.

Cumprimentos a todos e todas,

DIA 27

427. Data 27/10/2006 00h 07m

Autor: E8

Anexo: [mc.jpg](#) (265272 bytes)

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Olá,

nós deparamos com o mesmo problema. Depois de ter seleccionado um determinado mc para uma sequência, o espaço onde se encontrava o icon de "associar" fica vazio.

Embora não seja essencial para as nossas sequências, representava alguma redução de possibilidades do DOL.

Cumprimentos

428. Data: 2006/10/27 00H08m

Autor: A16

Assunto: Re: Creditação em DOL

Obrigada, uma vez que n estive presente nas primeiras aulas, se não fosse esta alerta, não saberia desta possibilidade.

Inscrição processada.

Cumprimentos,



429. Data: 2006/10/27 00H24m

Autor: E15

Assunto: Re: Dificuldade/dúvida

Olá!

Cada mini-caso só pode ser associado uma vez!

Bom trabalho!

430. Data: 2006/10/27 00H34m

Autor: E10

Assunto: Problemas com a sSequências!

olá a todos... espero que o trabalo esteja a correr bem!

tenho uma dúvida e k neste mometo já começa a ter carácter de urgência!

já conseguiram fazer 1 sequência, na qual os mini-casos se repetissem, mas sobre uma perspectiva diferente, ou seja com um tema diferente a ele associado?

por favor... precisamos de saber como fazê-lo!

Obrigada :)

431. Data: 2006/10/27 02H23m

Autor: A5

Assunto: Re: Problemas com as Sequências!

Dúvida igual, problema semelhante!

Alguém pode ajudar?

432. Data: 2006/10/27 03H32m

Autor: A6

Assunto: Re: Problemas com as Sequências!

Eu penso que não dá mesmo...também me surgiu o mesmo problema.

Fiquei com a ideia de que cada mini-caso só pode ser incluído uma vez por sequência, independentemente do tema associado.

Bom trabalho para todos! Até Breve.

433. Data: 2006/10/27 04H09m

Autor: A11

Assunto: Re: Creditação em DOL

Obrigado

Inscrição processada

434. Data: 2006/10/27 12H18m

Autor: E11

Assunto: Re: Creditação em DOL

Cumpri com o meu registo.

Abraço

435. Data: 2006/10/27 14H12m

Autor: A4

Assunto: Re: Forum errado.... oops

Bom, pelo menos o engano deu para ver que há grupos com... conteúdos comuns! Coincidências!

Saúde

436. Data: 2006/10/27 14H22m

Autor: A4

Assunto: Re: Creditação em DOL

Já está!

Saúde!

437. Data: 2006/10/27 14H31m

Autor: A1

Assunto: Re: Creditação em DOL

Já realizei a inscrição. Obrigado

438. Data: 2006/10/27 14H31m

Autor: A4

Assunto: Re: Problemas com a sSequências!

Bom, eu peço desculpa mas estas dúvidas vêm na sequência do facto de, na minha opinião, todos estarmos um pouco «verdes» quanto às sequências e a sua operacionalização na matriz. Acho que cada um deve estar a fazer como entende... Eu, pelo menos tenho as minhas dúvidas e nada do que já li me conseguiu elucidar como eu gostaria.

Apesar disso, posso garantir-te que no DOL apenas se pode associar UMA VEZ cada tema às sequências (não me perguntes porquê) e em cada tema tem de se optar apenas por uma das informações: ou Contexto, ou Descrição ou Actividades.

Tenho a esperança que no sábado ficaremos todos mais elucidados sobre isto.

Saúde!

439. Data: 2006/10/27 14H36m

Autor: A12

Assunto: Re: Creditação em DOL

Tb ja fiz a inscrição...

Merci

440. Data: 2006/10/27 15H30m

Autor: E6

Assunto: Re: Creditação em DOL

Já está. Obrigada pela informação.

Continuação de bom trabalho a todos.

441. Data: 2006/10/27 16H50m

Autor: A3

Assunto: Re: Video como mini-caso

Ok. Eu resolvi a situação fazendo hiperligação... mas vou tentar refazer de forma a ficar tudo mais uniforme... a ver vamos. Isto dos vídeos tem dado alguns problemas e até tenho medo de não voltar a conseguir introduzi-los na plataforma outra vez :)

442. Data: 2006/10/27 20H41m

Autor: A17

Assunto: Re: Creditação em DOL

Ok, inscrição efectuada.

Obrigado,

até breve.

443. Data: 2006/10/27 21H31m

Autor: E9

Assunto: Entrega Relatório Final Grupo Madeira

Encontra-se disponível na secção troca de ficheiros do grupo madeira o relatório final e a matriz conceptual.

Cumprimentos,

Grupo Madeira

444. Data: 2006/10/27 22H35m

Autor: A11

Assunto: Erro na Sequência

Viva,

Ocorreu o seguinte erro após a elaboração da sequência especial e no momento da sua consulta no Dol

Ocorreu um erro.

Se desejar envie um email para ... com a seguinte informação:

- <http://didaktos.ua.pt/cena.asp?d=46&pr=218&cs=922&cn=1651>

- Mozilla/4.0 (compatible; MSIE 6.0; Windows NT 5.1; SV1; SIMBAR Enabled; SIMBAR={F81098FB-A195-4b96-8909-B9A056F421B1})

445. Data: 2006/10/27 22H40m

Autor: E8

Assunto: Re: Erro na Sequência



Tenta voltar a gravar

446. Data: 2006/10/27 23H42m

Autor: A11

Assunto: Re: Erro na Sequência

Obrigado

Bom sorte para amanhã

447. Data: 2006/10/27 23H42m

Autor: E19

Assunto: Re: Erro na Sequência

Tenta mesmo voltar a gravar, às vezes diz que não grava no entanto, ao tentares visualizar depois aparece.

Boa sorte, também passei por esse stress...

Bom trabalho a todos

DIA 28

448. Data: 2006/10/28 01H14m

Autor: (E1

Anexo: [media.ppt](#) (89088 bytes)

Assunto: apresentação

Apresentação

449. Data: 2006/10/28 01H16m

Autor: E1

Assunto: Re: Creditação em DOL

Também já efectuei a minha inscrição á tarde!

saudações

DIA 29

450. Data: 2006/10/29 22H22m

Autor: A1

Assunto: Disciplina de Opção

Caros Colegas

Após ter conversado com o professor P1, venho por este meio inquirir sobre quem estaria interessado em que a disciplina de opção "Design de Interacção" fosse re-instituída.

Coloco este post porque de momento só temos uma disciplina de opção (avaliação de materiais multimédia) e que portanto será "obrigatória".

Se houver muita gente interessada na Disciplina de "Design de Interacção", podemos fazer esforços para que arranjem docente para a leccionar.

Cumprimentos

DIA 30

451. Data: 2006/10/30 14H05m

Autor: E12

Anexo: [apresentacao_interact.zip](#) (13603705 bytes)

Assunto: Apresentação_Grupo Interact

Tal como o combinado, aqui está nossa apresentação de sábado!

Cumprimentos,

E12, E15, E11 e E4

452. Data: 2006/10/30 18H38m

Autor: A5

Assunto: Re: Disciplina de Opção

Concordo com a alternativa Design de Interacção, penso que seria uma opção mais aceite pela maioria.

453. Data: 2006/10/30 21H10m

Autor: A1



Assunto: Re: Disciplina de Opção

Agora só falta que mais pessoal se junte para escrevermos uma carta ao departamento.

Cumprimentos

454. Data: 2006/10/30 22H02m

Autor: A4

Anexo: [Apresentação projecto DOL grupo JOSP.pps](#) (176640 bytes)

Assunto: DO GRUPO JOSP AOS COLEGAS E PROFS P1 E P2

Caros professores e colegas. Somos o grupo JOSP e a razão deste post prende-se com o facto de, no sábado, e por uma questão de opção do grupo, não suportámos a nossa apresentação em nenhum recurso de diapositivos.

Depois de conversarmos, e por constatararmos que todos os grupos tinham esse recurso e o pretendem partilhar entre todos, decidimos elaborar a apresentação anexa, cujo único objectivo, e que isto seja claro, é partilhar com os colegas e professores e não refazer ou alterar o que fizemos no sábado.

Cumprimentos JOSPianos a todos.

A1, A6, A3 e A4

DIA 31

455. Data: 2006/10/31 13H44m

Autor: A10

Assunto: Re: Disciplina de Opção

É capaz de ser uma boa alternativa, caso seja possível. Em opção efectiva, eu escolhia essa também

456. Data: 2006/10/31 17H03m

Autor: P2

Assunto: Re: DO GRUPO JOSP AOS COLEGAS E PROFS AM E LP

Olá, boa tarde!

Apresentação recebida, no pressuposto referido.

Cumprimentos,

DIA 01 DE NOVEMBRO

457. Data: 2006/11/01 10H59m

Autor: A16

Assunto: Re: Disciplina de Opção

Concordo com os colegas, tb escolhia design de interacção, se fosse possível.

458. Data: 2006/11/01 17H03m

Autor: A4

Assunto: Re: Disciplina de Opção

Amigo A1.

Eu, honestamente, não tenho pretensões particulares de ter essa cadeira, em relação a qualquer outra, até porque não conheço o programa. No entanto quero aqui manifestar a minha solidariedade contigo; se o meu nome é necessário para reforçar a tua intensão, podes contar comigo. Que venha o Design de Interacção.

Saúde

DIA 02

459. Data: 2006/11/02 23H06m

Autor: E18

Anexo: [Apresentação.rar](#) (4285539 bytes)

Assunto: Apresentação Grupo Madeira

Como havia sido combinado aqui fica a nossa apresentação.

Cumprimentos

Grupo Madeira

DIA 03

460. Data: 2006/11/03 21H59m

Autor: E12

Assunto: Re: Creditação em DOL

Olá professor!



Estou com problemas no site da unave. Não consigo entrar na página para fazer o registo... Será que só eu tenho este problema?
Cumprimentos!

DIA 06

461. Data: 2006/11/06 11H53m

Autor: E19

Assunto: Re: Creditação em DOL

Não anima-te! Também tive o mesmo problema, tenta voltar a fazer... boa sorte!!!

Observações:

- As mensagens que aparecem aqui seguem a cronologia em que foram enviadas pelos seus autores no BB;
- No BB, há as opções de ver essas mensagens reunidas por assunto, por isso que não faz muito sentido ver as discussões na sequência em que foram publicadas;
- Optamos por manter a ordem cronológica, para avaliar o que se discutiu em cada dia, a quantidade de mensagens publicadas, a natureza dos temas discutidos;



ANEXO 9 – REGISTO DA COMUNICAÇÃO NA DISCIPLINA MAC E FÓRUM DE DISCUSSÃO NO BB

1. Fórum: MacFórum de Discussão

Data: 2007/02/21 18H33m

Autor: (Docente), P2

Assunto: Primeiras coordenadas

Olá a todos, boa tarde!

A actividade inicial da disciplina de MAC está lançada.

Contrariamente ao que aconteceu na disciplina de DMME, nesta disciplina não utilizaremos o BB para as discussões e para o acompanhamento dos trabalhos e do seu progresso. Temos acompanhado, com todo o interesse, o vosso processo de formação e, uma vez que têm utilizado de forma tão empenhada e dinâmica os blogs, as wikis, o Ma.gnolia e outras ferramentas e serviços Web, optámos por continuar com esse modelo.

Em termos práticos é bastante mais interessante para nós, para vocês e, fundamentalmente, para potenciar, alargar e disseminar as discussões que teremos.

Posto isto, de volta às actividades da disciplina de MAC: foi criado um [blog](#) para apoio à disciplina onde têm todas as indicações para esta 1.ª actividade.

Bons comentários e até já,

P2 e P1

2. Fórum: MacFórum de Discussão

Data: 2007/02/22 11H22m

Autor: E21

Assunto: Re: Primeiras coordenadas

Bom dia professores,

Não encontrei no blackboard a sala e o horário da primeira aula presencial!!

Até breve,

E21

3. Fórum: MacFórum de Discussão

Data: 2007/02/22 11H32m

Autor: P2

Assunto: Re: Primeiras coordenadas

Olá, bom dia!

A primeira aula presencial decorrerá amanhã na sala C.1.62 do CIFOP a partir das 9h.

Cumprimentos e até breve,

P2

4. Fórum: MacFórum de Discussão

Data: 2007/02/22 15H29m

Autor: E21

Assunto: Re: Primeiras coordenadas

Muito Obrigada! Até amanhã...

E21

5. Fórum: MacFórum de Discussão

Data: 2007/03/27 10H38m

Autor: (Docente), P1

Anexo: [MAC_AUTO_HETERO.doc](#) (34816 bytes)

Assunto: Auto e hetero-avaliação

Para se terminar definitivamente a disciplina, necessitamos que procedam à vossa auto e hetero-avaliação, utilizando o formulário que já é conhecido de alguns (em anexo).

Cumprimentos,

P1

PS - Enviem as vossas avaliações para (...)@dte.ua.pt, à cobrança.

BLOG DA DISCIPLINA

MUNDOMAC - Blog de apoio à disciplina de Multimédia e Arquitecturas Cognitivas do Mestrado em Multimédia em Educação

1.1.1 [1, 2, 3... digam lá outra vez!](#)

1.1.2 admin | [Uncategorized](#) | Wednesday, February 21st, 2007

1.1.3 1, 2, 3... contacto

Oficialmente abertas as hostilidades

"1, 2, 3 ...digam lá outra vez! Trinta e três...lol

Muito bom o tema do blog...e já mexe!

Comment by A8 — February 21, 2007 @ [11:47 pm](#)

1.1.4 [A conversa vai \(continuar\) boa...](#)

8. admin | [Uncategorized](#) | Wednesday, February 21st, 2007

Olá a todos e bem-vindos a mais uma etapa no vosso percurso como alunos do Mestrado em Multimédia em Educação.

A actividade inicial da disciplina de MAC passa por uma discussão - ou melhor, pela continuação de uma discussão - iniciada pelo (...) no blog "Na Praia". Como poderão confirmar [aqui](#), essa discussão está intimamente relacionada com as diversas questões suscitadas quando abordamos os contributos da Tecnologia para a Educação. Ou seja: será que os resultados da utilização da Tecnologia em contextos educativos têm sido inequívocos e visíveis? Será que tudo o que andamos a fazer em termos educativos poderia ser feito sem recurso à tecnologia? Qual a vantagem, então, de utilizar recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem? Em suma... estamos a conseguir "mexer uma palha na educação"?

Sejam originais, comentem, blasfemem ou fundamentem porque não têm uma posição herética relativamente a estas questões 😊

Bons posts e votos de um excelente trabalho nesta disciplina, P2 e P1

PS1 - Não vale utilizar o argumento de que se não pudéssemos recorrer a alguns recursos tecnológicos não poderíamos estar a ter esta discussão.

PS2 - Os comentários devem ser feitos neste blog e não no "Na Praia". Dêem algum descanso ao homem

Tags: [discussão](#), [educação](#), [início](#), [tecnologia](#)

1.2 47 Comments »

1. Até parece mal mas o 1.º comentário vai ser meu.

Qual será o contributo do rolo de feno que estão a movimentar com [isto](#) ?



Parabéns!

Comment by P2 — February 21, 2007 @ [6:39 pm](#)

2. Gostei da imagem do "rolo do feno" 😊

Comment by (Docente X) — February 21, 2007 @ [6:47 pm](#)

3. Nesta nova etapa que agora surge, desponta uma questão bastante pertinente. Deparei-me primeiramente com ela no blog do professor (...), e apesar de não ter comentado foi uma questão que me pôs a pensar... e muito sinceramente ainda não tenho uma resposta clara para ela, embora considere que em certa medida sim. Se por um lado parece obvio que as novas tecnologias trouxeram um contributo muito importante para a educação (os blogs, os LMS, etc), por outro, e se reflectirmos bem nelas, será que trouxeram uma mais valia assim tão grande? Aliás, será que pelo facto das tecnologias serem um meio facilitador de comunicação, serão igualmente um meio promotor do sucesso da aprendizagem?

Tenho as minhas dúvidas.... e isto porque olho para uma wiki, por exemplo, e encaro-a como um processo que me facilita a construção colaborativa de algo, mas não consigo perceber de que forma é que ela contribui para um enriquecimento da minha aprendizagem. Por outro lado, também olho para um powerpoint apresentado numa aula e encaro-o com mais atenção do que estaria a encarar algo "debitado" ou passado num acetato, por exemplo.... e aqui posso dizer que a tecnologia está a contribuir para a minha aprendizagem, na medida em que está a ajudar ao aumento dos meus níveis de atenção e consequentemente absorção da matéria. O contexto de aprendizagem promovido pela tecnologia, é assim, sem qualquer dúvida, muito importante no processo de aprendizagem.

Posso igualmente referir que num inquérito feito numa instituição de ensino superior, em que se questionava se achavam que o uso de um LMS (de forma complementar ao ensino presencial) tinha estado a contribuir para o seu sucesso escolar.... uma grande percentagem dos alunos disse que sim.

Em suma, penso que os benefícios da tecnologia, em termos práticos, são claros, nomeadamente em casos como o dos nossos grupos em que os encontros presenciais são

praticamente inexistentes, a tecnologia tem um papel essencial no processo de comunicação entre os membros, na transferência de ficheiros etc.... agora se ela tem uma influência clara na melhoria do sucesso académico, se cria contextos propícios a uma melhor absorção da informação é algo que me põe a pensar, pois todos esses factores podem igualmente ser elementos distractores do processo de aprendizagem...

E já chega de texto.... 😊

Comment by A2 — February 21, 2007 @ [9:39 pm](#)

4. Olá a todos!

Vou começar o meu comentário a falar do “rolo de feno” que andamos a movimentar. Não tenho dúvidas que a publicação dos nossos trabalhos tem trazido mais valias, mas até que ponto as wikis têm a influência no sucesso académico que a A2 fala?! Sou defensor desta ferramenta num contexto alargado de partilha e construção de saber por um universo maior de pessoas... Ao nível de cada grupo de trabalho a wiki não veio acrescentar muito mais para além da publicação, já que tudo o que lá é colocado sofre uma maior ou menor “censura” prévia dos elementos dos grupos.

Sobre as tecnologias web em geral e a sua aplicação na educação, volto ao que já referi aquando da análise às normas scorm em e objectos de aprendizagem em TCEd: por mais espantosos que sejam os recursos o que interessa é a atitude pedagógica do professor e do aluno perante as matérias. Um professor empenhado, informado e seguro dos objectivos que pretende atingir e das competências que pretende ver desenvolvidas, poderá potenciar o uso das tecnologias inerentes à web de uma forma construtivista e motivador, tendo em conta o publico alvo e as suas características. Na educação raramente basta respeitar equações matemáticas para conseguir o sucesso educativo esperado, tem de se interagir, de comunicar, de explorar novos recursos, de procurar a motivação, de ter força de vontade... A web por si só não trará milagres à educação, mas tem certamente as capacidade de mutação, inovação e comunicação que são necessárias para criar óptimos ambientes de aprendizagens em níveis de ensino diversificados, sejam eles mais ou menos complexos, mais ou menos estruturados.

O sucesso educativo depende de múltiplos factores, mas estou seguro que a utilização dos diversos recursos disponíveis na web por parte dos diferentes intervenientes no processo educativo dará origem à construção de um sem número de palheiros 😊

Continuação de bom trabalho,

A5

Comment by A5 — February 21, 2007 @ [11:09 pm](#)

5. É a primeira vez que participo num blog. Senti a necessidade de o afirmar, talvez para me convencer do acto em si. Vejamos...

Não me parece que os resultados da utilização da Tecnologia no contexto educativo sejam visíveis e, mais importante, inequívocos. Aliás, esta é a razão que me levou a procurar uma formação especializada. Tenho assistido ao uso e usado a Tecnologia como uma forma de comunicar, de aceder e partilhar informação que, de outro modo, demoraria imenso tempo. Creio, porém, que o contributo deverá ser muito maior do que um “simples” substituto ou uma espécie de ferramenta multifuncional. Procuo na Tecnologia para um contexto educativo encontrar o meio, a estrutura que se aproxime o mais possível da complexidade de “pensar” e permita a diferenciação de aprendizagem que o ensino até ao momento formata “tão bem” e tão igual. Ou seja, espero que o contributo da Tecnologia na educação implique uma re-educação de si mesma. Também creio que a noção de tempo se dilui, uma vez que a disponibilidade dos utilizadores não obedece aos horários lectivos. Deste modo, cada um sabe que o seu ritmo determinará o seu próprio processo de aprendizagem e logo aqui se desenvolve a tão desejada autonomia ou, pelo menos, a consciência disso.

Termino sem ter dito tudo o que pretendia discutir. Talvez seja impressão minha, mas os comentários nos blogs - salvo raras excepções e, por isso, consideradas como tal - nunca são muito extensos e receio cometer erros de principiante. Além disso, não consigo evitar a sensação de estar a falar para o infinito, pois apenas conheço os docentes. Agora sim, termino e fico à espera.

Comment by A24 — February 21, 2007 @ [11:11 pm](#)

6. Olá... cá estamos nós outra vez...

Ainda muito a quente e a propósito das wikis e ferramentas colaborativas, gostaria apenas de acrescentar que nós, alunos de mestrado, somos um exemplo de que estas são importantes no presente contexto educativo, constituindo uma mais-valia.

Se estas ferramentas não existissem seria impossível para muitos de nós participar neste curso, não só devido à distância física que nos separa, mas também por causa de todos os trabalhos que temos de realizar.

Muito se fala de colaboração e trabalho em grupo, mas numa situação tradicional nem sempre isso é fácil de implementar. Neste caso, as ferramentas utilizadas até ao momento, permitem uma interacção muito benéfica entre os elementos do grupo, sendo que nos proporcionam opinar publicamente sobre os temas e percursos a seguir e, dessa forma, definir rumos. Na minha opinião, obrigam ainda a uma certa mudança de mentalidade no sentido de acabar com a compartimentação de tarefas e temas, uma vez que todos temos a possibilidade de editar e acrescentar informação sobre um determinado tópico. Muito embora considere que a A2 tem razão quando fala de elementos distractores, creio que, no contexto adequado, estas ferramentas são muito benéficas e só o facto de as utilizarmos e reflectirmos sobre elas já mexem mais que uma palha na educação... pelo menos um fardo (às vezes um pouco pesado :)) (usar para a resposta da investigação)

Comment by A3 — February 21, 2007 @ [11:23 pm](#)

7. Obrigado pelos vossos contributos!

Algumas questões soltas, depois de os ler: e os alunos, estarão eles preparados para a utilização das tecnologias? Ou seja, para além dos professores, não se poderá dar o caso dos alunos também gostarem bastante de PPTs? Será que os alunos querem ser autónomos e “escavar” a complexidade? Ou será a história do ovo e da galinha ou, como Spiro a coloca, de uma “conspiração de conveniência”?

Aguardo mais comentários.

P2

PS – A24: tenho a certeza que, no final da disciplina, verás que não estiveste a falar para o infinito. Este grupo sabe receber e integrar muito bem os novos alunos! Bem-vinda 😊 (elementos de solidariedade e laços de afecto)

Comment by P2 — February 21, 2007 @ [11:34 pm](#)

8. Olá!

A2... gostei do post - partilho a dúvida sobre o contributo das tecnologias como promotoras do sucesso da aprendizagem; e de todas elas... do blog, da wiki, do powerpoint, do giz, do quadro 😊 Penso que tudo depende da maneira como decidimos explorá-las em contexto educativo, para que fins, com que objectivos e, claro, a quem se destinam.

Por exemplo, dizes que olhas para um powerpoint apresentado numa aula e o encaras com mais atenção do que estarias a encarar algo “debitado” (...) e aqui dizes que a tecnologia está a contribuir para a tua aprendizagem, na medida em que está a ajudar ao aumento dos teus níveis de atenção e consequentemente absorção da matéria. Acho bastante discutível... primeiro porque nem toda a gente sente os níveis de atenção aumentar perante um powerpoint ... ou porque esse recurso não é suficiente e não nutre os efeitos desejados, ou porque o “debitado” é exactamente o mesmo que se apresenta no powerpoint, (no ano passado, a reacção de alguns dos meus alunos ao único powerpoint que usei em aula foi “que seca!” e tinha pouco “débito”); segundo, porque não concordo que a matéria tenha que ser absorvida, mas isso é outra coisa!

Mas que está relacionada com o que se segue, acho eu! Houve uma coisa que também me deixou a pensar...! Como não percebes “de que forma ela [a wiki] contribui para um enriquecimento da [tua] aprendizagem”?

Enriqueceu a minha..aprendi o que era, como “mexer-lhe”, como “linká-la” (palavra nova!) a um blog ou a uma ferramenta de agregação e tenho até feito bastante uso dos seus conteúdos....Parece-me que, só por ser uma “mega enciclopédia” já pode contribuir para a aprendizagem, seja de quem for!

Concordo (sem dúvida) com o que dizes sobre as vantagens que proporciona à construção colaborativa, mas isso não significa também que, por ser colaborativa, pode ser mais rica em termos de conhecimentos? Não é o seu princípio base, o facto de o conhecimento de um grupo ser maior do que o de um indivíduo? A aprendizagem colaborativa não é aprendizagem? Diz lá..não aprendeste nada com os contributos de todo o pessoal do grupo do MMed/CFE?! 😊

Deixo aqui um link para um estudo feito no ensino secundário no Reino Unido - Using Wikis in Schools -Case Study

http://www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/disc_papers/Wikis_in_Schools.pdf

Até 😊

Comment by A8 — February 21, 2007 @ [11:42 pm](#)

9. Olá.

Cá estamos de regresso (como o Rocky :D).

Sobre este assunto eu concordo com a teoria da palha quieta do Bill Gates. As constantes inovações tecnológicas das últimas décadas, apesar de lentamente irem penetrando nas práticas educativas, pouco alterações provocaram na educação. As escolas e as salas do pós

“boom tecnológico” são (quase) iguais às do pré; os currículos idem; os sistemas educativos idem aspas; os modelos pedagógicos pouco têm mudado e, quando isso acontece, é como resultado de “correntes educativas” e não como resultado da introdução da tecnologia. Até mesmo algumas práticas pedagógicas pouco mudaram. Pensemos nesta sequência de instrumentos tecnológicos e naquilo a que se destinam: episcópio; projector de slides; retroprojector; powerpoint. Ou nesta: vhs, cd, dvd, outros formatos vídeo... Basicamente todos fornecem um suporte visual (de imagem), mas não mudam nada nos modelos pedagógicos.

A palha parece começar a mexer com a Internet (depois da banda larga). A sua integração no processo educativo começa a alterá-lo, principalmente pelo seu potencial “social”, visto que até há pouco tempo a sua utilização resumia-se praticamente à navegação por páginas de interesse (continuando a tal sequência de suporte visual). No entanto, para que se mexa o fardo (e não apenas a palha) é necessário que todo o sistema seja repensado e adequado não à tecnologia mas às alterações que ela provocou (e provoca) no nosso “modus vivendi”. Caso contrário, a distância entre a forma como aprendemos e ensinamos continuará a aumentar...

Já vai longo... Fico-me

E3

Comment by E3 — February 22, 2007 @ [12:06 am](#)

10. Olá a todos!

Com as forças retemperadas (que bem souberam estes dias) vou recomençar as hostilidades opinando sobre esta questão levantada por esse senhor de nome William Gates que tem enormes dificuldades para sobreviver, de tão pobre ser (não fosse a bendita pirataria e já teria comprado o planeta!!!). Diz ele que até à internet, a tecnologia ainda não tinha conseguido mexer numa palha na educação. Pois eu concordo e vou muito mais longe; pela minha experiência de 15 anos de professor, 10 dos quais em plena era da internet e os últimos 2 ou 3 em plena era web 2.0 acho que, de facto, em Portugal, a Tecnologia não mexeu realmente uma palha na educação, pelo menos no que ao Ensino básico diz respeito. Como isto parece paradoxal, quando todos sabemos que os nossos alunos são óptimos receptores de tecnologia!... Pois é, o pior é que, impregnados por uma cultura rasca de facilitismo e embuidos na ideia de que ser filho é «bué da fixe» pois os papás que fazem parte dessa praga denominada gente rica em país pobre, graças a ideais de vida absolutamente fúteis, tudo de supérfluo dão aos meninos, ignorando quaisquer princípios de conduta pessoal e social onde a ausência de aspirações futuras alicerçadas na cultura, na educação, na investigação é quase total.

Bom, tudo isto para dizer que é com enorme cepticismo que encaro este advento da tecnologia, na sua utilização ao serviço da educação, porquanto assisto a um governo a mandar tacitamente que as salas TIC se abram, incondicionalmente, aos alunos ou como eles dizem «os alunos aos teclados» e depois vejo salas atulhadas de miúdos a fazerem tudo menos algo de profícuo para a sua formação. Porque será que um aluno não tem a mesma motivação para explorar uma página de interesse educativo que tem para jogos, quase sempre violentos e de confronto ou para escrever meia dúzia de alarvidades num chat? Pois é... Lá está a tal história do ovo e da galinha. De quem é a culpa? Dos alunos, dos professores, dos pais ou do governo? Eu acho que os menos culpados são os alunos, pois eles são meras consequências do que lhes é proporcionado em termos de socialização. Enquanto o governo se limitar a despejar caixotes nas escolas, os pais insistirem em transformar os filhos em palermóides de telemóvel sem rei nem roque e os professores não despirem o casaco de velhos do restelo, porque afinal as tecnologias dão trabalho a aprender e a implementar, penso que nem sequer uma palha continuamos a mexer na educação em Portugal.

Tenho dito!

Comment by A4 — February 22, 2007 @ [12:16 am](#)

11. Não sei se os alunos e os docentes querem ter autonomia e escavar a complexidade. Sei que - nada é absoluto - a tecnologia me permite escolher o percurso. Com que resultados? A ideia de “distribuir a informação pessoa a pessoa como uma nova forma de capital” - comecei a ler o texto sobre o Pronétariat - é interessante. A aprendizagem colaborativa simplesmente não existe como tal sem o suporte tecnológico.

Agora, relacionado com aquele texto, é curioso que se aponte a crise de confiança nos mass media como a razão da alternativa via internet e, ao mesmo tempo, permaneça fora do controlo a fiabilidade da informação via-internet. Não sei se não será esta confiança ou a sua falta que torna a implementação das novas tecnologias no contexto educativo mais lenta ou convenientemente relegada para um plano menor.

A24

Comment by A24 — February 22, 2007 @ [12:41 am](#)

12. Esta tarde estive numa escola, onde já leccionei, e onde estive na implantação do projecto Nónio Século XXI. Senti curiosidade em saber como foi desenvolvido. Curiosamente, já outros projectos foram implementados. Questionando os coordenadores do projecto actual, sobre o modo como ele estava a ser rentabilizado na aprendizagem, a resposta que obtive foi de que os professores podem levar um portátil para a sala de aula e mostrar “umas coisas”. Interessante, mas.... claramente insuficiente. Será que as novas tecnologias estão efectivamente a otimizar a aprendizagem nas nossas escolas? Tenho medo que estes projectos sirvam puramente para a aquisição de computadores para as escolas, que de outro modo não os teriam, mas depois não “sabem” o que fazer com eles (entenda-se, não no sentido literal ;-)).

Pedagogia e tecnologia devem andar de mãos dadas, rumo a um objectivo comum: uma aprendizagem significativa por parte das nossas comunidades aprendentes. Pedagogia em a tecnologia fica mais pobre na sua aplicação prática. Tecnologia sem pedagogia, puro entretenimento. As duas ciências a trabalhar em parceria, aprendizagem significativa.

Comment by A10 — February 22, 2007 @ [12:44 am](#)

13. Olá a todos!

Vou começar o meu contributo com duas citações de colegas do mestrado: “...que tudo assentava na capacidade comunicacional do docente e nas metodologias pedagógicas utilizadas (E11 - Blog Na praia - 19/02/2007)” e “...por mais espantosos que sejam os recursos o que interessa é a atitude pedagógica do professor e do aluno perante as matérias. (A5 – Blog mundomac - 21/02/2007)”. Peço desculpa, e espero não estar a violar o Copyright! Utilizo estas duas citações por as considerar de perspectiva comum à minha.

Numa síntese inicial, com o risco de cair no cliché, considero que, por melhor que sejam as tecnologias ao serviço da educação, estas, de nada servirão, perante a atitudes negativas (velhos do Restelo), comodismo e falta de conhecimentos básicos na sua utilização por parte de professores e alunos, mesmo, que sejam tomadas as iniciativas para o seu uso. Na minha compreensão das palavras de Bill Gates, penso que a Tecnologia constitui uma excelente ferramenta e um óptimo incentivo para o processo ensino/aprendizagem, para quem se encontra orientado nessa direcção mas...não é tudo, é sempre necessário algum tipo de mediação. Continuando o raciocínio anterior, tal como nos debates, também existem bons e maus debates consoante a exploração do mediador/condutor.

Como grande apreciador de tecnologias e grande interessado no seu potencial educativo, considero que, pela evolução cultural (o tal do choque tecnológico, em que até crianças com 4 anos dominam algumas tecnologias que os avós desconhecem) que se assiste, tudo se encaminha para um papel cada vez mais preponderante destas no contexto educativo.

As tecnologias assumem cada vez mais o papel de meio transmissor de conhecimento, nem que seja pela simples exposição do tal PPT com animação, mas igualmente como meio de obtenção de informação de um modo mais acessível, assim como, como suporte concreto das actividades de aprendizagem e explorador do conhecimento. Com o uso das tecnologias é possível uma aprendizagem mais “concreta” pelo elevado número de possibilidades que proporciona (ex.: os vários formatos disponíveis). De um modo mais popular - se uma imagem vale 1000 (mil) palavras, quantas valerá um documento hipermédia?

Na minha experiência pessoal enquanto aluno, considero que as tecnologias baseadas na Internet e na WEB 2.0, foram uma mais valia, principalmente no que toca à exploração de uma comunidade de aprendizagem de interesse comum, às possibilidades de comunicação síncrona e assíncrona, assim como, a possibilidade de construção de documentos em simultâneo. A navegação na WWW constitui uma inegável fonte de informação.

Para não ser repetitivo, penso que são óbvias as capacidades de exploração de, por exemplo, um blog como instrumento de uma comunidade de aprendizagem em que, as participações dos interessados contribuem para a construção de um saber colectivo. No meu caso em particular, o que mais auxiliou no percurso académico e da elaboração de trabalhos, foi a possibilidade de comunicação síncrona (conferências em chat e áudio) e a facilidade de elaboração de documentos em grupo e em simultâneo como é o caso do Google Docs. As ou os wikis, além de possibilitarem a construção de documentos sujeitos à sua formatação, constituem um óptimo apetrecho para a comunidade de aprendizagem, pois, desde que haja disponibilidade é possível seguir o trabalho de outros contribuir para a sua construção e também retirar aprendizagens significativas, quer pela consulta, quer pelos contributos.

Do acima referido e pelas exposições nos 2 blogs considerados, conclui-se que efectivamente, a tecnologia pode e deve ser utilizada como meio facilitador da aprendizagem, mas que tudo depende das metodologias subjacentes e do “timoneiro” que as gere.

Deste modo, verifica-se que, Tecnologia sim e aconselha-se mas, não como tapa buracos ou

substituição e, com formação e modelação de atitudes dos intervenientes. (professores e alunos)

Os meus cumprimentos e votos de bom trabalho

A1

Comment by A1 — February 22, 2007 @ [1:06 am](#)

14. Depois de todos os comentários que já foram feitos ainda me ocorre manifestar o meu optimismo em relação ao papel da tecnologia na educação alargando este conceito para além da instituição escolar. Educar é o acto de orientar educere “guiar, conduzir, levar” “fazer sair, tirar para fora” e cabe ao professor desenvolver estratégias (motivadoras) que conduzam os alunos a desenvolver competências para aprender a construir o seu saber na interactividade, na interacção social. Estamos na era da variedade de canais de aprendizagem e o aluno tem de desenvolver as competências necessárias para usufruir desses meios para uma educação ao longo da vida e talvez até uma educação a distância. A tecnologia não de facto uma panaceia mas faz verdadeiros milagres no encurtar de distâncias, na possibilidade de criar espaços de encontro e de construção de conhecimento. Somos disso exemplo!

Comment by A9 — February 22, 2007 @ [9:34 am](#)

15. Olá a todos!

É com imenso prazer que leio os vossos comentários neste primeiro momento da disciplina de MAC. É também com interesse que vos vejo a “matizarem” esses mesmos comentários com visões diversas e enriquecedoras sobre a mesma problemática, e o que delas retiro em termos da minha própria construção do conhecimento é, também, inquestionavelmente enriquecedor.

Já ando nestas “andanças” há bastante tempo - já se me esquece quanto 😊 e o que é certo é que não tenho, nem honestamente pretendo ter, respostas unívocas. Acredito que as tecnologias são óptimas, que poderão mudar algo na educação, mas acredito ainda mais que somente as pessoas poderão acreditá-las nessa valência, assumindo-as no seu valor funcional e instrumental, i.e., assimilando-as culturalmente.

A imagem da palha (infeliz, do meu ponto de vista - ponto de vista esse que terá que ser “apreciado” pelo que vale, já que não morro de amores pelo BG), tem mais valias interessantes se se expandir a imagem utilizada. E isto porque creio que a palha já foi mexida. E o que acontece nestas circunstâncias é que atrás de uma palha, outras se mexem também, inevitavelmente. Estamos, portanto, no bom caminho, uma vez que a meda (gosto mais desta imagem do que da do fardo, pelas implicações semânticas que contém), também se há-de mover...

Se querem “perder” algum tempo a ler-me, passem os olhos por este texto que escrevi no ano passado e vejam-no como desabafo - não como momento de nostalgia - sobre a inovação a partir do pré-escolar: <http://mundomac.blogs.ca.ua.pt/wp-content/uploads/2007/02/inovarte.pdf>

Continuação de tudo de bom...

P1

Comment by P1 — February 22, 2007 @ [10:40 am](#)

16. Viva,

Antes de mais gostaria de congratular os responsáveis pela disciplina pela adopção deste modelo, pois revelou-se extremamente eficaz na organização do trabalho em disciplinas anteriores.

Relativamente aos desafios lançados para reflexão, penso que não há resultados inequívocos, no que diz respeito à utilização das tecnologias, quanto à sua visibilidade acontece o mesmo.

O processo educativo é complexo e está, ou deve estar, em permanente evolução, ou melhor, reajuste em função das necessidades reais sentidas. É neste contexto que vejo de forma bastante positiva a integração das tecnologias. A evolução sócio-cultural da sociedade actual, conduziu à dita sociedade da comunicação e do conhecimento, a escola não se pode distanciar desta realidade, devendo promover nos alunos o desenvolvimento de competências para a sua integração efectiva na sociedade actual.

De alguma forma dependente do nível de ensino em questão, penso que a integração das tecnologias funciona como uma mais valia, sobretudo em termos motivacionais, que é maior em escalões etários mais jovens. É esta a percepção que tenho da experiência de ensino de TIC ao nível do 3ºCEB.

Concretamente, ao nível do presente mestrado, para além das questões físicas inerentes, que estão francamente facilitadas pela utilização generalizada das tecnologias, penso que as metodologias de utilização propostas tem contribuído de forma acentuada para um trabalho

colaborativo intenso, com grande vantagem para a partilha de experiências na construção do conhecimento, desenvolvendo simultaneamente a autonomia na sua utilização.

A título de conclusão desta reflexão, penso que não será a tecnologia em si que vai contribuir para a evolução do processo educativo, mas a forma como esta é usada.

A questão será... será só uma palha... ou já estamos no estádio “rolo de feno”? 😊 “Fardo” não será concerteza! 😊

A16

Comment by A16 — February 22, 2007 @ [10:46 am](#)

17. Olá a todos...

Assim como a colega A24, é a primeira vez que também participo de um blog!!!

Bom... acredito que as novas tecnologias trouxeram, e estão a trazer cada vez mais para a educação, um contributo muito grande. As tecnologias facilitam a comunicação e isso é importante no processo de ensino- aprendizagem. Espero poder aplicar tudo que aprender nessa disciplina, e no curso de formação especializada que estou começando a cursar, na minha volta ao Brasil !!!! Tudo é ainda novo para mim... parece que estou perdida (será??). Essas tecnologias...

Até mais...

E21

Comment by E21 — February 22, 2007 @ [11:03 am](#)

18. A8.... quando mencionei que considerava que a utilização das wiki não tinha contribuído muito para a minha aprendizagem, era ao nível do processo de aprendizagem. Já sabemos que uma wikipedia pode em muito contribuir para um aumento dos nossos conhecimentos.... mas isso, tanto uma wikipedia como um outro site, um livro ou uma conversa com um colega. A questão centra-se no processo. No meu caso pessoal, e apesar de ter a wiki ao dispor, sempre achei mais fácil a troca de elementos entre o grupo através de um fórum ou email, com as alterações de cada um registadas. Não acho particularmente interessante, nem prático, descortinar as alterações feitas a um determinado assunto numa wiki. Por isso digo, e neste caso muito concreto de utilização, que não acho que a wiki tenha contribuído grandemente para o meu processo de aprendizagem, porque o que fiz com ela poderia ter feito com outros meios. Continuo a dizer que as vantagens de uma ferramenta como esta centram-se ao nível do dar a conhecer ao publico em geral, tal como a wikipedia, mas ao nível do meu processo de aprendizagem pessoal duvido que tinha tido grande efeito. Mas atenção, isto é a minha opinião pessoal.... se noutros casos a wiki fez assim tanta diferença, com certeza que podemos dizer então que mexeu uma palha na educação 😊

Comment by A2 — February 22, 2007 @ [11:19 am](#)

19. “...estamos a conseguir “mexer uma palha na educação”? - Quando se fala aqui em Educação, parece-me que estamos a referir-nos ao Sistema Educativo português, na sua globalidade, ou seja, as estruturas, as metodologias, as medidas educativas, etc... Certo?! A outra questão é o sujeito dessa acção: “estamos”... Quem é que está a mexer (ou não?) uma palha?

Que estudos existem em Portugal que nos informem claramente sobre o uso das tecnologias nas escolas? Sabem?! Eu não...

Que avaliação tem sido feita no nosso país quanto ao uso que os professores fazem das tecnologias (in)disponíveis nas escolas? Sabem?! Eu não...

Que destaque ou relevo tem sido dado às boas práticas educativas, após a extinção do IIE? Sim, porque até essa altura, ainda íamos tomando algum conhecimento do que se ia fazendo nas nossas escolas...

Que ajuda ou acompanhamento as Universidades têm dado à implementação efectiva das TIC nas escolas ao longo dos últimos 15 anos (e não estamos a falar de experiências ou pilotos apenas!)?

No currículo dos cursos de formação de professores, que percentagem ocupam as disciplinas de novas metodologias de ensino com auxílio das TIC?

Acredite-se ou não, muito se tem feito aqui e ali nas escolas, graças à carlice e curiosidade de alguns professores! Pode-se fazer mais e melhor?! Claro que pode, se houver mais apoio e regulação das práticas educativas, em Portugal, de forma sistematizada e não avulsa “ao sabor dos ventos e marés”; se for dado tempo aos professores para, nas suas escolas, investigarem e pesquisarem colaborativamente; se houver mais professores como o P1, o P2, o Prof. X nas Universidades a trabalhar, DE FACTO, com as tecnologias e a demonstrarem que é possível afastarmo-nos do método simultâneo que agrilhoa ainda muitos docentes nas nossas escolas...

Quantos pilotos, quantas experiências, quantos projectos nacionais e europeus têm sido desenvolvidos com a utilização das tecnologias e que foram sucessivamente esquecidos?

Eram bons, eram maus? Quem os avaliou; quem os transformou em práticas educativas dignas de relevo?

E o software educativo em Portugal? Onde está a certificação?

Enfim... ainda havemos de dar continuidade a estas questões!

Comment by E11 — February 22, 2007 @ [12:46 pm](#)

20. Olá a todos!!

Penso que temos evoluído bastante, no que diz respeito aos resultados da utilização da Tecnologia em contextos educativos, no entanto ainda muito há a fazer.

Como a sociedade se encontra em constante evolução há também uma grande necessidade de acompanhar esta evolução e isso passa, sem dúvida, pelo recurso à utilização das novas tecnologias em contextos educativos.

É claro que aqui o professor/formador assume um papel extremamente importante na utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Como já foi referido, este deve ter o cuidado de ver quais são os objectivos a atingir e qual é o público-alvo. A partir daí deve desenvolver actividades e escolher as estratégias mais adequadas a cada situação.

É claro que a motivação que a utilização das novas tecnologias desenvolve nos alunos é um factor que deve ser bem aproveitado pelo professor/formador, para que os alunos possam ser cada vez mais autónomos na construção e enriquecimento do seu próprio conhecimento. Se o professor/formador não o fizer e se escolhas efectuadas por este, não forem as mais acertadas, não será a tecnologia só por si que irá fazer com que o público-alvo atinga os objectivos pretendidos. Como disse a A16 não será a tecnologia em si que vai contribuir para a evolução do processo educativo, mas sim a forma como esta é utilizada.

É certo que as novas tecnologias vieram facilitar bastante não só a partilha de informação bem como a comunicação entre as pessoas, contribuindo de forma significativa para a construção e enriquecimento do próprio conhecimento. Muito já foi feito, mas ainda falta muito por fazer. É certo que a utilização da tecnologia em contextos educativos trás muitas vantagens se for bem adaptada/utilizada, a questão é que ela ainda não é bem adaptada/utilizada por muitos professores. Actualmente muitos são os professores que têm dificuldade em adaptá-la e utilizá-la de forma eficaz. Penso por isso que é fundamental combater este problema para que cada vez mais alunos possam usufruir das vantagens que a utilização dos recursos tecnológicos trás ao processo ensino-aprendizagem.

Bom trabalho a todos!

Comment by E6 — February 22, 2007 @ [12:57 pm](#)

21. O uso das Tecnologias em contexto educativo, penso eu que, é hoje uma mais valia para os professores mais entusiastas, em comparação com aqueles que ainda lhes “tentam” resistir. De facto, todos conhecemos, ou pelo menos intuimos, os benefícios da sociedade de informação. Mas as barreiras para o uso destas novas tecnologias em contexto educativo são ainda algumas, tais como o constrangimentos por parte dos professores, a recusa em voltar a aprender, em mudar a forma de leccionar, a dificuldade de adaptação à era moderna, o medo de serem substituídos por um computador.

O computador surge como um meio auxiliar alternativo de ensino, um recurso a mais para a diminuição das carências, das dificuldades apresentadas. Um meio para colmatar o desequilíbrio no processo de ensino/aprendizagem.

Essa nova tecnologia tornou-se um importante meio de estudo e pesquisa. Os alunos ao utilizarem o computador entram num ambiente multidisciplinar e interdisciplinar, ou seja, em vez de receberem apenas informações (conteúdos, conceitos), os alunos também podem construir conhecimentos, formando assim um processo onde o professor educa o aluno e ao educar é, transformado através do diálogo. Cada geração inventa, cria, inova e a educação tem o seu processo também de criação, invenção e inovação, principalmente no campo do conhecimento. É preciso evoluir para se progredir, a aplicação destas novas tecnologias por vezes auxilia o processo de aprendizagem. O papel então dos professores não é apenas o de transmitir informações, é o de facilitador, mediador da construção do conhecimento. Então, o computador passa a ser o “aliado” do professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar.

Na minha opinião, estas tecnologias quando adoptadas nas escolas devem ser integradas no ambiente e na realidade dos alunos, não só como ferramenta, mas como recurso interdisciplinar.

Relativamente ainda às novas tecnologias, acredito que vieram ajudar em muito a solucionar alguns dos problemas que a nossa educação “hoje” enfrenta. O computador pode educar ou deseducar, tudo depende da forma como é utilizado. De qualquer forma, as novas tecnologias nunca substituirão a inteligência e a criatividade, visto serem características inerentes ao ser humano, apenas as poderá desenvolver.

- Comment by A22— February 22, 2007 @ [2:35 pm](#)
22. [...] em Multimédia em Educação tiveram a ideia de aproveitar esse post para o lançamento de uma nova discussão (ou continuação de discussão) no blog de suporte à disciplina - o [...] Pingback by [Second Life - encontro no dia 22-02-2007 at na Praia](#) — February 22, 2007 @ [2:43 pm](#)
23. Concorde A2! No fundo, é o que se tem estado a discutir - o sucesso de determinadas ferramentas, a wiki sendo apenas um exemplo, depende de como se usam, com quem se usam e que fim queremos atingir ao utilizá-la. Questionei-te sobre essa questão, porque de facto, houve a nossa experiência, há estudos e teorias de aprendizagem que as “defendem” como um meio para atingir uma aprendizagem mais pessoal, flexível e colaborativa... mas todos somos únicos! - e isso é bom!
- O que acontece (desvantagens do assincronismo!) é que quando comentei o teu comment... só lá estava o teu...quando o publiquei já havia mais 5 ou 6... lol Se os tivesse visto antes teria “provocado” outros comentadores.. :D
- Em relação ao texto do P1 ... apetece dizer que não há como a sabedoria popular: “é de pequenino que se torce o pepino!”... em tudo: em inovar, explorar, questionar, querer saber, mais e mais; mais importante, aprender a aprender com os recursos que se tem. Se os há, porque não?
- Comment by A8 — February 22, 2007 @ [2:51 pm](#)
24. “Se os há, porque não?”
- Uma excelente introdução para logo não faltarem ao encontro que vamos realizar no Second Life (<http://napraia.blogs.ca.ua.pt/2007/02/22/second-life-encontro-no-dia-22-02-2007/>) 😊
- Continuação de boas discussões!
- Comment by Professor X — February 22, 2007 @ [3:43 pm](#)
25. Não querendo ser “advogado do diabo”, penso que o ponto de vista do Sr. BG, no que diz respeito à educação e às novas tecnologias, seria no sentido duma escala global. O que se poderia ter feito à mesma escala e não o foi. E ainda, no sentido do serviço que essas tecnologias prestam à educação hoje comparado com os serviços que podem prestar no futuro. Mas concordo que foi uma comparação um pouco infeliz.
- Não conhecendo o contexto educativo Finlandês, mas me jeito de antítese ao “mexer uma palha na educação”, lembrei-me da cara de espanto do nosso actual primeiro-ministro quando este visitou a escola básica de Ressu. Para além de muitos contrastes com as nossas escolas, saliento estes dois: 400 alunos para 37 professores do quadro (quase 10 alunos por professor) e... um computador para cada aluno. Bom, um pc para cada aluno numa escola básica já é um bom início para mexer uma palhita nas novas tecnologias aplicadas à educação. Ou não, Bill??
- Então e as tecnologias que estão ao serviço da comunidade fora da dita “escola”? Não serão uma forma de educação? Rádio, televisão, telemóveis, satélites, imprensa, e outros tipos de “redes” que actualmente são parte inseparável das nossas vidas (países desenvolvidos) já mexeram “paletes” de aglomerados de palha 😊 em prol da educação na sociedade.
- Estas tecnologias não influenciaram as nossas arquitecturas cognitivas, as nossas estruturas mentais? Parece-me óbvio que sim! E isso, é muito mais que mexer “uma palha na educação”.
- Comment by A14 — February 22, 2007 @ [5:39 pm](#)
26. Voltando ao texto de P1 e não querendo parecer demasiado optimista, creio que a mudança se vai operando... devagarinho, é certo, mas gradualmente.
- Recentemente tive a oportunidade de trabalhar de perto com crianças a partir dos 3 anos, no domínio do ensino de inglês e das novas tecnologias e foi visível o entusiasmo do pessoal que as acompanhava (isto para já não falar das própria crianças).
- Creio que quanto mais cedo forem introduzidas as tecnologias e sobretudo a vontade de inovar, mais depressa elas se enraizarão no nosso sistema educativo e melhores serão os resultados a longo prazo.
- Comment by A3 — February 22, 2007 @ [6:00 pm](#)
27. Olá!
- Pela experiência que temos vivido ao longo destes últimos meses, estou certa que o uso das tecnologias em contexto educativo pode ser uma mais valia a nível pessoal e profissional.
- Não estou de momento a leccionar (e parece-me que nos próximos 50 anos...), mas acho que o que temos experimentado está (ainda) longe da realidade das escolas. A ideia de que muito do que se ensina nas escolas pode ser feito sem recurso à tecnologia ainda perdura,- e não quer dizer que não seja legítima - mas não é possível que a escola e tudo e todos os que envolve se alheem da crescente evolução tecnológica e da influência que exerce no dia-a-dia de todos nós.

Conseguir inovar na educação passa, sobretudo, pela vontade das pessoas de irem mais longe... Algum caminho já começou a ser trilhado - refiro-me ao que o A14 apontou no post acima - mas ainda há muito a desbravar...

O simples facto de deixarmos aqui a nossa opinião pode não mexer muito a palha na educação, mas pode ser que a abane um bocadinho, quanto mais não seja mexe com o nosso pensamento - o que já é muito!

Bem, o melhor é não mexer muito na palha, porque tenho renite alérgica. Aaatttcchimmm 😊
Até amanhã

Comment by E7 — February 22, 2007 @ [7:50 pm](#)

28. A discussão já vai bem adiantada, mas não quero passar sem deixar o meu contributo. Se é certo que o recurso às novas tecnologias, nomeadamente ao computador e à Internet não é por si só um factor determinante na qualidade das aprendizagens, não deixa de constituir um elemento facilitador das mesmas, na minha opinião. Como aqui já foi dito, a atenção deve ser centrada nas pessoas e na forma como se utilizam as ditas tecnologias. Como o E11 já referiu em “naPraia”, também na minha opinião “são os professores os agentes capazes de revolucionar e de protagonizar a mudança desejada.” Cabe a estes agentes usar e tirar partido das ferramentas que já têm ao seu dispor. Uma mudança de atitude do professor face às tecnologias e ao seu potencial em contexto educativo é essencial e urgente!
- Não basta ter um computador na sala de aula! Há que saber tirar partido dele. Da pouca experiência de terreno que tenho, era muito frequente ver o computador existente na sala de aula (1ºCEB) coberto com um napron que a mãe do Joãozinho tinha bordado com muito carinho, para embelezar a máquina (porque ela própria é um elemento decorativo) ou então...completamente camuflado por um farrapo qualquer, não fosse o pobre apanhar pó e estragar-se! Esta imagem revoltava-me mais quando a professora era mais nova que eu, tinha acabado de se formar, mas tinha “medo” do computador!
- Será que algo também não vai mal ao nível da formação de professores? Será que já todos aprendem a tecnologia e de que modo a devem usar no seu contexto educativo?

Comment by A6 — February 22, 2007 @ [8:15 pm](#)

29. Bom, o que é inequívoco e visível quando se fala em resultados de utilização da tecnologia em contextos educativos? Inequívoco vem do que não é duvidoso, do que é evidente, do que se manifesta. E desde que iniciei o mestrado, estou me deparando com situações em há aplicação da tecnologia em contextos educativos, o próprio mestrado é um exemplo disso! Há experiências positivas e outras não tão ruins em todo lugar. Estão cada vez mais visíveis e acessíveis ao público em geral, publicadas na Internet, partilhadas em softwares. É inegável a capacidade de expansão e implantação das tecnologias nos ambientes educativos, e nos espaços em geral. É inegável a complexidade do que as TIC proporcionam a nível de comunicabilidade, de partilha de informação entre os seres humanos e o que isso projecta em aprendizagem. Mas, como alerta Assmann em seu livro Redes Digitais e Metamorfose do Aprender, devemos ter cuidado em não considerar as novas tecnologias a partir de uma concepção “mágica e fetchista”, a atentar para quem cabe o papel maior na aprendizagem, que é a “paixão humana pelo estudo”. E junto-me a ele na rejeição a “tecnofobia” e a “tecnolatria”.

A15

Comment by A15 — February 22, 2007 @ [8:59 pm](#)

30. Creio que depende da realidade identificar se os alunos estão preparados para a utilização das tecnologias. Tanto em Portugal, Brasil como em outros lugares, há crianças que já nascem imersas na cultura digital e o computador é um objecto que faz parte do seu dia-a-dia. Como percebi nos comentários dos colegas, e também percebo em minha realidade – brasileira, há muitos que nem sequer sabem como operar com o computador. Antes de vir pra Portugal, minha chefe me chamou e me contou que uma criança atendida no projecto “Escola Laboratório” que ela coordena, viu um computador na sala ao lado e lhe perguntou por onde é que saíam as folhas. São situações como essas que nos colocam diante da massa dos excluídos e nos levam a pensar sobre como percebem essa tecnologia que só vêem de longe e se a têm, não sabem com operar. A Internet pode ser um espaço democrático, mas é uma pena que não esteja acessível a todos.

A15

Comment by A15 — February 22, 2007 @ [9:21 pm](#)

31. Olá a todos.
Embora o meu contributo já seja um bocado tardio, e correndo o risco de repetir algumas ideias, considero que ao utilizarmos as novas tecnologias da comunicação estamos a conseguir trazer algum progresso à educação. Porém reconheço que poder-se-ia fazer muito

mais, e muito melhor, e que as TIC por si só não são portadoras de mudanças. Os professores que as utilizam e o público a que se destinam é que podem potenciar um ambiente educativo muito mais dinâmico e produtivo. Enquanto professores temos a perfeita consciência que se os nossos alunos não estiverem para aí virados nem que façamos uma pirueta no meio da sala eles prestam atenção, por isso se as TIC não estão a ser optimizadas em salas de aulas o problema poderá e será dos agentes que as manuseiam.

No entanto, e com o saber de experiências feito, considero que na actualidade os próprios professores fazem cada vez um melhor uso das TIC, aproveitando todas as potencialidades de internet para cativar os alunos, muitos dos quais precisam de ser entusiasmados e precisam de sentir que a escola é importante e acompanha os tempo. Prova deste esforço por utilizar as TIC como uma ferramenta no ensino é este Mestrado, que me tem ensinado a conviver e a utilizar com ferramentas que eu desconhecia. Todavia, esta não é a realidade da maioria das escolas, e posso dar um exemplo. No ano passado, durante o meu estágio, a minha Orientadora de Português desaconselhava-nos o uso de computadores porque achava que as aulas poderiam ser dadas sem essas modernices, o velhinho retroprojector é que dominava!!!! Com estes pensamentos não mexemos uma palha, o que vale é que as mentalidades estão a mudar... Ou assim espero!!!!

Até amanhã

Comment by A18 — February 22, 2007 @ [9:30 pm](#)

32. A criança tem uma curiosidade que é natural, traz dentro de si um desejo de explorar o mundo, mas nem sempre a curiosidade, a autonomia são competências que são desenvolvidas ao longo da vida da criança. Dizia Rousseau que o homem nasce livre, que é a sociedade que o corrompe. Mais do que corromper, formata para o tipo de ser que necessita. No entanto, os alunos sempre manifestam seu desagrado quando algo não lhes convém, não os ajuda a crescerem, não vêem um significado nítido na proposta pedagógica a que são submetidos.

Comment by A15 — February 22, 2007 @ [9:36 pm](#)

33. Como já foi referido anteriormente, as tecnologias mexem, actualmente, com a educação. Este “mexer” pode, no entanto, ficar longe das nossas expectativas... Contudo, o que interessa é que mexa; primeiro, pode até ser uma “palha”, mas que, depois, pouco a pouco se construa essa “meda” - mesmo que esta demonstre níveis ou “camadas” diferentes de adaptação, de evolução, de aceitação às tecnologias, etc.

As tecnologias, no entanto, não podem ser vistas como o fim, por si só... Não basta que as escolas possuam as tecnologias, pois não é a sua presença que vai modificar a educação! Os professores tem, aqui, um papel muito importante, que passa pelo motivar dos alunos (e, em alguns casos, por se motivar a si mesmo), para algo que se possa mostrar diferente, até ao ensinar, propriamente dito. Como referiu a A6, cabe aos professores, no processo de ensino/aprendizagem, conseguir tirar as maiores vantagens dos meios e das ferramentas que possuam ao seu alcance. A tecnologia aparece, assim, como um meio facilitador da construção da aprendizagem e do conhecimento.

Da minha curta experiência, como professora, devo frisar as potencialidades, em específico, do PPT, em contexto de sala de aula. Contudo, não posso deixar de referir que o sucesso da sua aplicação, assim como de outras ferramentas, se deve a uma prévia construção de objectivos, contextualização, métodos, etc.

Trilhando os caminhos da inovação...

Comment by E15 — February 22, 2007 @ [10:15 pm](#)

34. Olá a todos!

Um pouco tardemas julgo que a integração das TIC na escola pode ser uma boa oportunidade para redescobrir o prazer na aprendizagem, contribuindo para desenvolver o gosto de aprender. Contudo, essa integração não é por si só obviamente garantia de eficácia pedagógica. Como já foi referido, é necessario uma reflexão crítica sobre as TIC e sobre as suas possibilidades de utilização pedagógica. E para além de uma adequada formação de professores, terá de haver uma transformação da atitude dos professores!!!!!!

Comment by E5 — February 22, 2007 @ [11:23 pm](#)

35. Olá pessoal.

Penso que uma aprendizagem pode ser conseguida sem o recurso à tecnologia, mas que esta pode ser uma mais-valia, julgo que é negável. Não quero com isto dizer que os resultados da aplicação da tecnologia ao ensino sejam inequívocos, mas, como qualquer outro “meio”, dependem da forma como é aplicado. Partilho da visão já expressa por muitos que o sucesso da utilização da tecnologia depende quase exclusivamente do “desempenho” do professor (é obvio que temos de ter em conta outros factores tais como a atitude e abertura dos alunos face a essa tecnologia).

Tendo como base a minha curta carreira docente, penso que vão surgindo algumas brisas que fazem ondular umas palhinhas na educação em Portugal. Porém, ainda falta criar muitas condições básicas para uma integração das tecnologias e para que estas dêem frutos. É necessária a tal formação de professores (que, por exemplo, a E5 referiu no post anterior) que, julgo eu, levaria desde logo a uma mudança na atitude destes, mas não só, também terá de existir um acompanhamento adequado dos alunos na “descoberta” das tecnologias de forma a alcançar uma maior eficácia.

Contudo, o maior entrave é, na minha opinião, a falta de condições. Temos todas as escolas ligadas à net, mas na prática não existem condições de acesso para todos os alunos.

P.S.- Peço desculpa pelo post tardio. 😊

Comment by E20 — February 23, 2007 @ [12:43 am](#)

36. É inevitável não associar as novas tecnologias e a educação, pois as novas tecnologias já fazem parte a nossa realidade e a escola não se pode fugir à realidade em que está inserida. É óbvio, que tudo depende como utilizamos as novas tecnologias, mas isso acontece com qualquer meio que o professor queira usar em sala de aula. Hoje em dia já não imagino a educação sem as novas tecnologias e creio que, pela pouca experiência que tive, que os alunos também o exigem cada vez mais. Uma vez minha orientadora, não usou o datashow e o powerpoint e os alunos simplesmente “reclamaram”, porque queriam a aula com meios tecnológicos. Pessoalmente, eu sentia-me mais motivada quando usava meios tecnológicos na sala de aula e sentia que os alunos também ficavam mais motivados. Não digo que a motivação não fosse obtida com outros meios, mas simplesmente é a nossa realidade, a realidade com que nos identificamos cada vez mais, e sinto que os alunos estão melhor preparados que os professores, pois muitos docentes tiveram de se adaptar ou ainda estão a adaptar-se e há aqueles que não gostam do desconhecido e nem querem nada com a nova tecnologia. Experimentem fazer duas fichas de avaliação - uma escrita à mão e outra escrita no computador - ,entreguem aos alunos. Qual acham que os alunos iriam escolher? Peçam um trabalho de 20 páginas a dois alunos - um entrega o trabalho todo formatado e feito em computador e o outro é escrito à mão - qual é que o professor vai ler primeiro? É mais forte do que nós, mas a verdade é que a tecnologia está em toda a parte, até na realização de uma ficha de avaliação... Penso que estamos a mexer um grande “fardo de palha” na educação, inclusivé se for bem aplicado, podemos encontrar uma possível solução, ou pelo menos uma tentativa, para combater o abandono e o insucesso escolares, porque quando estamos em sintonia com o mundo dos alunos, torna-se mais facil cativá-los, motivá-los e conduzi-los para o sucesso e para a sua autonomia, porque eles sentem-se valorizados. Bem, não me alongo mais, mas mesmo não podendo usar o argumento do post scriptum 1, é uma verdade, sem alguns recursos tecnológicos não estaríamos a ter esta discussão aqui e nem este Mestrado faria sentido...

Comment by A7 — February 23, 2007 @ [2:14 am](#)

37. Bem... post mais tardio que o meu não deverá haver...
Em primeiro lugar, os parabéns ao P1 pelo belíssimo texto que nos ofereceu: para além de me fazer lembrar daquilo que os meus pais me contam sobre o que era o dia-a-dia deles, mostrou-me que também se pode falar de tecnologia, inovação e conhecimento sem se usar linguagem codificada ou quase incompreensível (foi mesmo refrescante).
Em segundo lugar...
Apesar de a minha formação ser das “novas” tecnologias, o facto de me ter mantido apartada delas durante quase meia década (e-mail e google não contam) serviu para criar um fosso que só à custa de algum trabalho consegui (quase) atravessar. Agora há msn, skype, e tantas outras ferramentas... O upgrade foi forçoso mas, curiosamente, muito agradável.
Talvez por isso veja com interesse a utilização da tecnologia na aprendizagem, como meio de divulgação de informação (o debitar também é preciso) e da construção do conhecimento. Principalmente no âmbito do mestrado, sirvo-me dessas ferramentas diariamente, quase naturalmente. E (talvez) por ter visto o que se pode fazer com um blog, com uma wiki, olho e sou olhada com estranheza por algumas pessoas com quem convivo diariamente, que não entendem como se pode aprender e ensinar utilizando msn ou outro meio que não a sala de aula e o abominável PPT (que, como disse o P1, por vezes é uma replicação do acetato). Ou que dizem “é giro, mas não funciona”.
Um outro problema que penso que existe é a (ainda) separação entre escola e casa (o aluno trabalha as TIC na escola mas não tem computador em casa), ou a ideia de que o computador é para o aluno bater texto ou jogar e, por isso, professor que o queira levar para a sala de aula quer é passar uma hora descansado. A introdução da tecnologia tem que ser, como foi dito hoje, feita desde o nível mais básico, mas para isso têm que se mudar muito as mentalidades e criar igualdade de oportunidades: mudar o conceito de “aula” e de

“aprendizagem”, e promover a igualdade ao acesso a essa tecnologia.

Para que este fosso que eu senti (mea culpa) não seja escavado logo à partida, separando os tecnologicamente dotados daqueles que - por motivos que não desejaram – dela são privados e a ela não têm acesso.

Comment by A19 — February 23, 2007 @ [11:57 pm](#)

38. Caros colegas, desculpem pelo atraso.

De facto torna-se um pouco complicado comentar algo que já foi debatido de diversos pontos de vista.

Na minha opinião a tecnologia tem, sem dúvida alguma, mexido alguma palha na educação. O aluno que quer pesquisar algum tipo de informação fá-lo de forma muito mais rápida e eficaz acedendo à net.

No entanto, utilizar a Internet, os Whiteboards e outros meios tecnológicos para motivar os alunos, é algo que cabe ao professor e que exige que este domine muito bem as novas tecnologias.

A meu ver este é o maior impedimento à evolução da educação com recurso a meios tecnológicos.

Os professores não têm conhecimentos suficientes, as escolas não têm bons equipamentos porque não há verbas 😊 e os passos que vão sendo dados são pequeninos.

Mas a nível mundial penso que esta evolução já se está a verificar e ocorre de forma quase galopante.

Em Portugal... estamos cá nós... para fazer a mudança.

lol

Comment by E13 — February 24, 2007 @ [8:56 pm](#)

39. Olá a todos. Antes do mais gostaria de esclarecer que opino sobre a 1ª tarefa sem antes ler os comentários dos outros. Não porque são já 37 e vou demorar algum tempo a lê-los mas sim porque a sua leitura influenciaria certamente a minha primeira e actual opinião. Claro está, fico a dever um outro comentário pós leitura dos posts dos restantes colegas. 😊

Mas para já fica o comentário “bruto”:

Passar sem as novas tecnologias no sistema educativo? Acho difícil! Não só porque as exigências são diferentes do que eram mas sobretudo porque o mundo à nossa volta não pára e, como tal, certamente teríamos um sistema educativo precário (ainda mais, se é que é possível) não respondendo aos novos desafios que nos surgem no dia-a-dia. Imaginem o que seria um tão simples documento de texto ter que ser passado à mão umas 7 ou 8 vezes... Isto referindo-me à mais básica das TIC. Não definitivamente não poderíamos passar sem as TIC.

por outro lado, temos a sempre badalada dependência das mesmas, a especificidade das mesmas e o excesso de recurso às mesmas. É o chamado “pau de 2 bicos”. Se por um lado são já um precioso, poderoso e, na minha opinião, indispensável conjunto instrumentos, por outro corre-se esse risco de deixar de parte práticas de ensino/aprendizagem completamente válidas. Poderia neste ponto cair no lugar comum de dizer que devem ser doseadas e encontrar-se um ponto de equilíbrio entre as práticas mais tradicionais e o uso destas novas tecnologias. No entanto, acho mais importante pensar-se bem no que são as tecnologias e como as podemos potenciar num processo de ensino/aprendizagem. Isto porque, até posso “dosear” o seu uso e combiná-lo com outros métodos mas ainda assim estar a fazer mau uso das TIC. Por exemplo, há conteúdos em que não faz muito sentido o seu uso e quando faz devemos definir bem como as utilizaremos.

Isto leva-me a dizer que, na generalidade dos casos, o seu uso é despropositado, descabido e sem noção de práticas por parte dos seus “reguladores”. Devia-se debruçar mais sobre o teor, a versatilidade, a adequabilidade e a finalidade objectiva destes materiais. Isto porque as TIC não se resumem a escrever um documento ou fazer um PPT... há todo um potencial directo que normalmente não se usa. Daí que sim, estamos a mexer uma palha na educação, mas se calhar é a palha mais pequena, ou a palha menos importante, ou então até uma palha que nem era preciso mexer muito... Não será também um fardo um pouco grande de mais? Num fardo deste uma palha é assim tão importante? O português quer sempre que as coisas sejam imediatas, é impaciente por natureza. E isso vê-se na forma como estão a ser feitas determinadas coisas no capítulo das TIC: tenta-se atingir os números dos outros países da UE num espaço de 2/3 anos quando esses países levaram 10 a fazê-lo pois planificaram convenientemente os seus passos e forma fazendo ajustes ao longo do caminho. Mas o português encheu as escolas com computadores para que nas estatísticas Portugal não apareça em último... só que... quantos docentes utilizam esses recursos para além de talvez, coim muita sorte, aquelele powerpoint, ou uma musiquinha na sala de aula? Acho que se faz um uso desmesurado das TIC sem pensar bem as consequências e os caminhos a seguir?

Temos de começar por algum lado?! Temos! Mas ninguém constrói uma casa começando pelas portas e janelas.

Concluindo...Mexemos palhas sim... mas enquanto o fazemos à mão ou com o ancinho ou outros lá por fora já têm máquinas a fazê-lo.

Comment by A13 — February 24, 2007 @ [11:56 pm](#)

40. Olá pessoal,

Peço desculpa pelo atraso, mas confesso que já estou um pouco “(desa)bituada” destas lides bloguianas. No entanto, tenho a certeza que rapidamente voltarei a integrar-me.

Em relação á discussão aqui lançada, penso que foi debatida de forma muito interessante e consiente, sob quase todos os pontos de vista... o que me resta acrescentar?!

Parece-me que as mudanças são necessárias e estão a acontecer, passando pelo uso do ppt ao whiteboard ou até mesmo do blog (de turma) em alguns casos. Muito se tem feito e faz neste país em prôl das novas tecnologias...mas é preciso ir mais além...e fazer muito mais. Para além dos recursos qe são necessários e implicam money, é preciso que as mentalidades evoluam. Penso que os alunos que passam por este CFE/Mestrado são uma mais valia e podem, sem sombra de dúvida, mudar mentalidades. Após essa mudanças, os recursos também se arranjam.

Saudações

E1

Comment by E1 — February 25, 2007 @ [2:37 pm](#)

41. Não querendo assumir aqui a posição de advogado do diabo, parece-me que a desculpa das verbas tantas vezes apresentada já “não cola”. É um facto que as condições não são as ideais, mas também é verdade que em termos de equipamento e investimento, se compararmos as condições das escolas e os meios de que estas dispõem com a realidade de 5 anos atrás (para não recuar mais) a situação melhorou consideravelmente. Embora reconheça que haja ainda alguns problemas em determinadas regiões e ciclos de ensino, creio que o maior problema é mesmo a tal “cultura instalada” que é preciso alterar.

Estamos a ficar sem desculpas... 😊

Comment by A3 — February 25, 2007 @ [7:52 pm](#)

42. A questão do dinheiro e dos recursos é, de facto, uma questão delicada. Mas, se calhar, a questão dos recursos e da sua distribuição passa pela tal questão cultural. Actualmente há uma série de recursos que podem ser disponibilizados e que não implicam -mesmo para uma escola pequena - um investimento sobrenatural. No entanto, a maior parte das vezes esse investimento, por pouco que seja, também não gera resultados e aí começa-se a falar que o dinheiro poderia ser melhor aplicado. Em suma, é quase sempre uma questão de cultura organizacional na rentabilização dos recursos 😊

Comment by P2 — February 26, 2007 @ [10:57 am](#)

43. Há muito que a questão dos recursos materiais me intrigam e criam alguns arrepios... Se é uma verdade que não se fazem “omletes sem ovos”, também é certo que poderemos cozer um ovo apenas, saciando também a nossa necessidade. O que importa é olhar para o que, de facto, temos e não para o que “deveríamos ter”.

Estando bem por dentro da realidade das escolas, constato que o problema não reside na ausência de tecnologia, mas sim na capacidade de as gerir e de as rentabilizar.

Foram ínfimas as vezes que vi discutidas ou debatidas as questões da utilização adequada (pedagógica!) dos equipamentos na escola. Hoje, finalmente, começa-se a pensar nesta problemática, tendo em conta que o uso dos mesmos tem vindo a aumentar.

Como diz o P2, é uma “questão de cultura organizacional” que ainda não foi debatida na escola ou ainda não produziu os seus frutos...

No dia em que um Conselho Pedagógico ou um Conselho Executivo questionarem os seus professores sobre a utilização que fazem dos meios tecnológicos disponíveis; com que objectivos e resultados , aí, nessa altura, acreditarei que algo estará a mudar nas competências das organizações.

Neste momento, ainda não nos apercebemos muito do impacto global que as tecnologias têm, na escola, ou melhor, junto dos professores e dos alunos! Como estão a ser utilizadas as tecnologias? Quem as utiliza? Com que fim? Que resultados negativos ou positivos foram obtidos?

Mais importante que as questões materiais, considero que é preciso dar valor ao trabalho desenvolvido pelos “trabalhadores do saber” e que inovação têm trazido para o funcionamento da escola...

Comment by E11 — February 26, 2007 @ [11:47 am](#)

44. De facto não posso deixar de concordar com o que vem aqui sendo falado. Acho que o problema já não é tanto a falta de recursos nas escolas, mas a forma como estes são

utilizados, ou melhor, deveriam ser. Eu própria já me deparei com situações em que uma escola possui materiais novos, com bastante interesse para serem aplicados em contexto de sala de aula, que não são utilizados porque os professores, muitos deles não sabem como poderiam rentabilizar a sua utilização nas aulas, nem estão para se esforçar por aprender a utilizá-los, a não ser que a isso sejam obrigados pelas escolas ou pelos programas.

De facto acompanhar a evolução das novas tecnologias dá o seu trabalho, uma pessoa tem de pesquisar, tem de se manter actualizado, tem de experimentar e testar essas mesmas tecnologias. Sem dúvida dá muito mais trabalho preparar aulas em que se esteja sempre a inovar e a introduzir novas tecnologias, do que preparar uma aula tradicional.

É claro que isto não se aplica a todos os professores, muitos já têm uma mentalidade diferente e esforçam-se por inovar as suas aulas, tornando-as mais interessantes, mais ricas e mais motivadoras. Torna-se por isso cada vez mais urgente mudarem-se as mentalidades!!

Comment by E6— February 26, 2007 @ [10:07 pm](#)

45. Sem grandes comentários, um exemplo para os professores apelidados “mais idosos” ou menos dados com as novas tecnologias.

Visitem: <http://www.allaboutolive.com.au/>

É o blog com o(a) autor(a) (espero que seja ela mesmo) mais idoso(a) da blogoesfera, 107 anos!

Retirado de <http://www.theinquirer.net/default.aspx?article=37861>

Já tinha visto um padre com 102 anos a conduzir com a carta de condução válida. São estes exemplos que devem inspirar muitos de nós.

Comment by A14 — February 26, 2007 @ [11:29 pm](#)

46. [...] Então no dia e hora combinada lá começámos a aparecer na Second Life Library 2.0.

Embora os participantes não tenham sido muitos, considero que foi um bom encontro.

Recordo que o tema escolhido girava à volta da discussão sobre a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação na educação (já iniciada aqui e com continuidade, por sinal, muito interessante aqui). [...]

Pingback by [at nada vinculativo](#) — March 3, 2007 @ [4:00 pm](#)

47. [...] by miguelrib on 05 Mar 2007 at 01:03 am | Tagged as: Uncategorized Aquando da discussão sobre tecnologia e palha que lançou a disciplina de MAC no mundomac, comentei que o uso das tecnologias pouco tinha mudado [...]

Pingback by [@veiro connections » Palha e TEAL](#) — March 5, 2007 @ [1:03 am](#)

1.2.1

1.2.2 [Um post...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Friday, February 23rd, 2007

... interessante, apesar de já ser algo antigo. [Aqui](#) podem encontrar um texto com algumas ideias que perspectivam a Internet, ela própria, como cognição distribuída.

Mas o mais interessante, do meu ponto de vista, é a última frase do post. O autor afirma, com todas as letras, “Brandon from Siris alerted me to this post of his on the same topic. It’s better than mine, so you should go read it instead.”

Afinal pode-se mesmo dar o caso da cultura (tal como a discutimos hoje) estar a mudar 😊

A ler com atenção, qualquer um deles.

Tags: [cognição](#), [colaboração](#), [cultura](#), [internet](#)

1.3 4 Comments »

1. A última frase do post indicado, é bom um exemplo da cognição distribuída! O link referido para ser visitado, demonstra como as consciências podem ser reformuladas pela argumentação e pela discussão de um determinado assunto. Desta colaboração de opiniões, aberta a todos, nasce, (re)estrutura-se, fomenta-se o conhecimento. A interacção da web é sem dúvida um bom exemplo dessa forma de cultivo.

Comment by A14 — February 27, 2007 @ [12:04 am](#)

2. Confesso que, não obstante a opinião do autor, gostei mais do primeiro artigo. Ajudou-me a compreender melhor esta questão da aprendizagem distribuída.

Tudo isto levanta questões pertinentes, sobretudo quanto ao papel da escola. Li algures que nesta nova era a escola deve ser vista como “um espaço de aprendizagem” em que o aluno é um agente activo de conhecimento, que constroi em interacção com a realidade. Não há dúvida que as TIC, não sendo uma panaceia, poderão dar um contributo importante neste novo paradigma, aproximando os indivíduos e as suas realidades.

Mas isto levanta também questões quanto ao papel do professor, que deixa de controlar o que se passa na sua esfera particular, na sua sala. Até que ponto estaremos dispostos a abdicar do nosso conforto e segurança? Não será esse medo do novo a maior barreira a estes modelos colaborativos?

Fica a questão...

Comment by A3 — February 28, 2007 @ [11:14 pm](#)

3. A3, para te responder à última questão, recomendo que te informes sobre a metodologia do Movimento da Escola Moderna, onde esses medos não se colocam...
<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

Comment by E11 — March 2, 2007 @ [12:49 am](#)

4. [...] visível está relacionada com o que inicialmente foi dito na sessão presencial e já referido em Mundomac - não há cultura de utilização das TIC com o objectivo de explorar as potencialidades [...]

Pingback by [Quando começar a usar as TIC? « Há dias assim... »](#) — March 4, 2007 @ [1:50 pm](#)

1.3.1 [MacReferendo](#)

admin | [Uncategorized](#) | Saturday, February 24th, 2007

Por [proposta](#) do grupo [dot.com](#), encontra-se a votação, até à próxima 4.ª feira dia 28, uma alteração à estrutura do relatório CD-PDIM.

Nesse sentido, pedimo-vos que leiam essa proposta, comentem-na e deixem a vossa opinião favorável ou desfavorável, como comentário a este post, até essa data.

Continuação de bom trabalho,

P2

Tags: [CD PDIM](#), [relatório](#)

1.4 **9 Comments »**

1. O grupo JOCSP, apesar de reconhecer validade e correcção estrutural na proposta em referendo, optará por se manter fiel à proposta dos professores, pois acha que se enquadra melhor no tipo de trabalho que se propõe realizar.

Súdações JOCSPianas a todos

Comment by A4 — February 26, 2007 @ [11:11 pm](#)

2. Ok, obrigado pelo contributo!

Comment by P2 — February 26, 2007 @ [11:24 pm](#)

3. O grupo Quintrilho também decidiu manter-se fiel a estrutura proposta pelos professores. Até mais!

Bom trabalho!

Comment by Quintrilho — February 27, 2007 @ [2:40 pm](#)

4. O grupo Os Cinco acompanhou as discussões (em todos os blogues) geradas por esta temática e, depois de ponderadas algumas questões, achamos por bem manter a estrutura inicial, lançada pelos professores.

Continuação de bom trabalho,

Os Cinco.

Comment by Os Cinco — February 27, 2007 @ [10:45 pm](#)

5. O grupo Madeira também optou pela estrutura original do trabalho. Bom trabalho!

Comment by Grupo madeira — February 27, 2007 @ [11:48 pm](#)

6. Olá a todos,

O grupo aveiroconnections também prefere manter a estrutura original, não achando necessária a alteração!

Saudações

Comment by aveiroconnections — February 28, 2007 @ [12:01 am](#)

7. O grupo Interagir também prefere optar pela estrutura original do relatório, proposta pelos docentes.

Cumprimentos a todos!

Grupo Interagir

Comment by E15 — February 28, 2007 @ [9:10 pm](#)

8. sendo assim, mantemos a estrutura original! bom trabalho!

grupo dot.com

Comment by A20 — March 1, 2007 @ [7:09 pm](#)

9. O júri decidiu, está decidido. A estrutura do relatório não é alterada, permanecendo a sugestão apresentada no início da disciplina.

Boa escrita,

P2

Comment by P2 — March 2, 2007 @ [3:42 pm](#)

1.4.1 [De acordo com um estudo...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Monday, February 26th, 2007

... divulgado [hoje](#), os políticos e os vendedores de carros são os profissionais em que os Portugueses menos acreditam.

No mesmo estudo obtiveram-se ainda resultados que, tendo em conta o nosso objecto de estudo, são interessantes. De acordo com os resultados hoje tornados públicos, os professores reúnem uma percentagem de confiança na ordem dos 75% e os Portugueses definem-se como pessoas honestas (91 por cento), dedicadas à família e práticas (71 por cento), participativas (65 por cento) e activas (58 por cento).

Pois é, apetece perguntar de que é que estamos à espera para implementar uma nova cultura escolar. Vamos a isso?

Tags: [CD PDIM](#), [cultura](#), [educação](#), [participação](#)

1.5 10 Comments »

1. Quem diria que os professores ainda eram bem vistos...depois de tantos ditos e leis a "regular" a actividade docente.
Mas é bem verdade que a cultura escolar precisa de ser reinventada e muitos dos professores não assumem esse desafio. Há por aí muitos profissionais da educação a precisar de uma reciclagem...
Comment by A5 — February 26, 2007 @ [6:12 pm](#)
2. Acho que o principal desafio na educação é, justamente, essa "reciclagem" de que os professores precisam. Sem essa mudança, a cultura escolar permanecerá da mesma forma. Que bom que a turma do Mundo MAC está no caminho certo!
Comment by E21 — February 26, 2007 @ [8:33 pm](#)
3. Pois é! Apesar de tudo o que de nós se tem dito, continuamos a conquistar a confiança dos Portugueses em geral.
É verdade que em todas as profissões há bons e "menos bons" profissionais e a nossa não podia (mas devia!) ser diferente! Mas está nas nossas mãos manter e confirmar a confiança que em nós é depositada. Como dizia a E21 é preciso "reciclar" e renovar uma cultura escolar colada a práticas adormecidas. É preciso promover entre os docentes, cada vez mais, a partilha e a promoção de uma "aprendizagem cooperativa", enfrentando novos desafios, que acham?
Comment by E18 — February 26, 2007 @ [9:24 pm](#)
4. Ao analisar a sondagem reparo que 75% dos inquiridos responderam que ser professor é uma profissão que inspira mais confiança, mas apenas 65% dos inquiridos se consideram participativos e só 58% se consideram activos. Isto dá que pensar. Não deveria ser maior a percentagem de pessoas a considerarem-se activas? Por aqui já dá para ver que algumas pessoas são mais do tipo "os outros que façam". E em relação aos 75% de confiança na classe docente? Certamente que há alguns anos atrás a percentagem seria mais elevada... De quem será a culpa? É de facto necessária uma reciclagem...e a implementação de uma nova cultura escolar.
Comment by E6 — February 26, 2007 @ [10:26 pm](#)
5. Fico contente por saber que apesar de tudo os profs ainda são bem vistos,mas podemos melhorar isto e subir para os 99,9%! A reciclagem passa sobretudo por valorizar o que de melhor há em cada um dos alunos que temos, porque todos têm capacidades a potenciar. Conversar com os encarregados de educação, é sem sombra de dúvida outra atitude que o professor deve fomentar! Da minha pouco experiência, também acho que devemos ver cada aluno, como um ser especial, tratar todos da mesma forma e ser sobretudo, muito amiga(o) deles! Utopia ou sonho...claro que nem sempre conseguimos ser assim tão perfeitos, mas não custa tentar!
Saudações
E1
Comment by E1 — February 27, 2007 @ [12:12 am](#)
6. São dados gratificantes para os professores, sem dúvida; mesmo no meio de tantos "ditos e leis", de que o A5 fala, para a regulamentação da actividade docente. Com a confiança dos portugueses do nosso lado, partamos para a reciclagem, para a implementação de uma nova cultura escolar, para a inovação, etc...
O primeiro passo está dado, pelos alunos de MAC!
Comment by E15 — February 27, 2007 @ [9:21 pm](#)
7. Confiar é um risco que todos corremos. Mas confiar é depositar no outro o desejo de ver algo por ele realizado, algo a que não damos conta ou julgamos não ser capazes. Serão os professores capazes de assumir o compromisso de exercer de tal forma a sua profissão de modo que a percentagem quanto a sua credibilidade aumente? O que sei é que pertencemos a uma classe que percebe (pelo menos, uma boa parte) a complexidade do que faz e as implicações disso na sociedade. E, que por interagir com seres humanos reais, é forçado a

perceber as mudanças que afectam o seu trabalho assim como outros aspectos da realidade. Por isso, creio que a aposta no professor é algo que ainda pode ser feito pelos portugueses. Seria interessante ver o paralelo da realidade brasileira, onde a valorização profissional da classe docente é uma luta diária e com poucas recompensas, a não ser o que se ganha diariamente nas salas de aula.

Comment by A15 — February 27, 2007 @ [11:35 pm](#)

8. Não me revejo neste estudo, pois quem me dera acreditar em políticos como acredito em vendedores de carros!!! Os vendedores de carros são algo rufias, quiça, malandros e matreiros, mas se os políticos tivessem tanta qualidade como eles este país estava muito menos pior e muito menos pior... quem nos dera!!!

Peço desculpa aos políticos mas não consegui ainda encontrar um em que acredite!!!

Saúde

A4

Comment by A4 — February 28, 2007 @ [11:38 pm](#)

9. Pois é a tal reciclagem! A questão é que este processo de reciclagem de formação dos professores passa por fazer acções de formação, que a maior parte dos professores só os fazem para obter os tais créditos e pouco mais.

Por um lado a passividade de alguns professores e por outro a não aplicabilidade prática de algumas das acções de formação. Pois por vezes, estas acções de formação são muito teóricas!!

Há que apostar em novas práticas de formação e provocar uma mudança no estilo de ensino do professor, passando de um método expositivo para um mais interactivo com participação activa dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Felizmente existem sites e forums que incentivam o professor a ser inovador.

<http://www.professoresinovadores.com.pt/>

Comment by E5 — March 5, 2007 @ [10:59 am](#)

10. De um ponto de vista "externo", de quem não lecciona nem nunca leccionou, penso que também devemos encarar a formação como um processo contínuo. Isso ficou notório aquando da minha entrada neste mestrado, onde tive que aprender a trabalhar com ferramenta que surgiram e se implementaram no espaço de dois anos, e que eram absolutamente desconhecidas para mim.

Comparando com um projecto que conheci na semana passada, a "Casa do Futuro", teremos que considerar a formação como tendo duas "secções": uma que se apresenta ao público, onde se demonstra o que já temos e descobrimos, o que já aprendemos, e outra "fechada" onde vão decorrendo os processos de investigação e os novos projectos.

A formação nunca poderá ser confinada a uns meses no verão, ou a umas acções calendarizadas de ano a ano: implica um grande esforço e dedicação de todos os que nela participam.

Só não sei se, com todos os entraves que existem à inovação, e com o peso que actualmente se coloca em cima dos professores, estes estarão assim tão motivados para investir (não gastar) grande parte do seu tempo a trabalhar para algo que provavelmente nunca passará à prática.

Comment by A19 — March 5, 2007 @ [5:31 pm](#)

1.5.1 [Um relatório divulgado...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Monday, February 26th, 2007

... hoje apresenta diversas recomendações para o ensino Secundário, entre as quais uma em que se sugere "o desenvolvimento e promoção de mecanismos de aplicação transversal das ferramentas TIC no conjunto das várias disciplinas do currículo".

No mesmo relatório, uma outra recomendação apresentada pretende "(g)arantir o desenvolvimento das aprendizagens das TIC ao longo do 3º ciclo do ensino básico, de forma a que, à saída do 9º ano, todos os alunos estejam habilitados a usar aquelas ferramentas no seu quotidiano e na sua vida escolar".

Ainda bem que há pessoas preocupadas com estas questões e que escrevem relatórios sobre elas



Mais informações [aqui](#).

Tags: [CD PDIM](#), [cultura](#), [educação](#), [inicio](#)

1.6 [5 Comments »](#)

1. Alguma informação adicional pode ser encontrada [aqui](#). Para tal, creio eu, basta registarem-se como utilizadores.

Comment by P2 — February 26, 2007 @ [11:29 pm](#)

2. Obrigaga! Vou investigar tudo muito bem!
Saudações

E1

Comment by Ana E1 — February 27, 2007 @ [12:08 am](#)

3. O Quinrilho não podia estar mais de acordo com o desenvolvimento das capacidades para as TIC no 3º Ciclo no estado actual da educação em Portugal.

Mais informações disponíveis aqui: <http://www.min-edu.pt/np3/462.html>

Até!

Comment by Quinrilho — February 27, 2007 @ [3:37 pm](#)

4. Viva,

Na minha escola tive a oportunidade de implementar as TIC como disciplina de oferta de escola, desde o 5º ano de escolaridade, por altura do projecto de gestão flexível (penso que há cerca de 6 anos, se não estou em erro). Esta experiência tem sido interessante, e tem dado resultados, digo bons resultados, nas avaliações dos alunos no 10º ano (comentário de professora orgulhosa e babada! 😊).

Penso que a proposta agora lançada ou em reflexão, não será de todo descabida, mas para poder respeitar a heterogeneidade das turmas e os ritmos dos alunos, considerando que as condições físicas são diferentes de escola para escola, a carga horária deve ir além dos 45 minutos por semana (quando é disciplina de oferta de escola) e ter no mínimo 90 minutos.

A16

Comment by A16 — February 28, 2007 @ [12:35 am](#)

5. Sim, também já tinha encontrado isso nas minhas andanças, resta saber quem é que vai levar o relatório mesmo à sério e trabalhar para a concretização das indicações.

Bom Trabalho

Comment by A1 — February 28, 2007 @ [7:03 pm](#)

1.6.1 [Um testemunho muito interessante...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Thursday, March 1st, 2007

... de [Stephen Downes](#), relativamente aos [recursos educativos abertos](#) e às iniciativas políticas neste âmbito: "the chart of 'policy issues' talks a lot about managing people and resources, and doesn't contemplate the eventuality that they might manage themselves."

Este é um dos obstáculos apontados pelo autor: será também um obstáculo em termos da implementação dos PDIMs?

Tags: [CD PDIM](#), [colaboração](#), [educação](#), [participação](#)

1.7 **3 Comments »**

1. Esses recursos educativos abertos fazem todo o sentido e fundamentam, em parte, os PLE's. Estes PLE's já modificam o modo como as pessoas aprendem informalmente, a forma mais significativa, ou formalmente. Veja-se, por exemplo, o enorme contributo que o open source (também open content) tem desempenhado na evolução das tecnologias (web 2.0 incluída) e, por consequência, no modo como o conhecimento é construído.

Por contraste, nos tradicionais LMS ou CMS, na sua generalidade as funcionalidades educativas são controladas pela Instituição e para os alunos da instituição. Para além da formalidade, restringe, normalmente, os recursos educativos a um delimitado grupo de pessoas e a um delimitado grupo de opiniões...

Estes conteúdos abertos ou fechados e as suas políticas, fazem-me lembrar um podcast com o Stephen Downes, em que este fala dos recursos abertos, em comparação, por exemplo, ao próprio Blackboard (meio da entrevista)! Pode ser ouvido aqui:

<http://educationbridges.net/k12opensource/wp-content/uploads/StephenDownes.mp3> Ainda bem que esta cadeira não é realizada num ambiente fechado 😊. Não faria sentido, alias, será que alguma faz?

Respondendo à pergunta do post:

Se algumas iniciativas políticas apregoam que a gestão destes conteúdos abertos, por parte dos utilizadores, pode tornar-se caótica ou incapaz, provavelmente será por uma recusa à mudança, a interesses económicos instalados, um por uma perda de controle que essas políticas pretendem ter sobre os indivíduos. Ainda bem! A liberdade é subjectiva, mas o controle da mesma por parte de entidades, instituições, políticas ou organizações, é um crime, um atentado à liberdade de expressão/pluralismo e da mente.

Ou seja, o Programa de Desenvolvimento da Interação Multimédia, deve suplantar os obstáculos que possam ser ou estar criados, até porque o resultado e impacto global desta interação multimédia, parece-me ser a melhor forma de construção de um conhecimento colaborativo a par de uma distribuição cognitiva.

Espero ter-me feito entender,

Até!

Comment by A14 — March 5, 2007 @ [11:45 am](#)

2. Um outro problema que me parece existir é o ostracismo voluntário de alguns produtores de sw, que se fecham na casquinha e se “limitam” a lançar cá para fora aquilo que consideram ser uma pérola. Conheço casos em que programas, desenvolvidos no interior das próprias escolas, acabam por cair no desuso porque os criadores do interface pura e simplesmente não admitem alterações ao que consideram ser perfeito. O programa, projecto, aplicação, é utilizado por docentes e alunos que identificam falhas (não técnicas mas de usabilidade, por ex.) mas as opiniões destes “leigos” não são consideradas na actualização dos referidos programas.

Não sei se o mais difícil neste nosso projecto não será a mudança de mentalidades. Porque se os dados estatísticos (de 2003, infelizmente) mostram que os alunos estão dispostos à utilização das TIC, que gostam de as utilizar, se mesmo os professores reconhecem a necessidade de formação e estão abertos a ela, onde estará o problema?

Na falta de equipamentos? Na falta de tempo para aplicar estas novas metodologias? Nas barreiras psicológicas que ainda existem? Ou na filosofia de que “isso é muito lindo mas eu sei como fazer as coisas, sempre as fiz assim e é assim que vou continuar a fazer?”

Comment by A19 — March 5, 2007 @ [2:46 pm](#)

3. Julgo que é urgente tomar medidas que vão para além do simples apetrechamento das escolas com os meios tecnológicos, de forma a incentivar os alunos a aprenderem entre eles e aproveitaram as experiências de aprendizagem de cada um, melhorando as competências de interacção e comunicação e desenvolvendo um espírito crítico que proporciona processos de aprendizagem transdisciplinares. E para isso é necessário o empenho das escolas e dos professores!

Comment by E5 — March 9, 2007 @ [12:15 pm](#)

1.7.1 [Um apresentação recente...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Thursday, March 1st, 2007

... de [George Siemens](#), que aborda [diversas questões-chave](#) do Conectivismo, com ênfase nos conteúdos.

A ler (e ouvir) com muita atenção 😊

Tags: [CD PDIM](#), [colaboração](#), [discussão](#), [participação](#)

1.8 [6 Comments »](#)

1. [...] apresentação fantástica sobre o conectivismo trazida até nós pelo professor P2, no blog de mac afinal pode ser aprendido de uma forma light, quase natural. Tudo o que para mim eram códigos [...]
Pingback by [um livro interessantíssimo... «caixa de Pandora](#) — March 3, 2007 @ [9:45 pm](#)
2. Obrigada!
Referência muito útil para facilitar a compreensão do estado das coisas e para o nosso trabalho.
A16
Comment by A16 — March 4, 2007 @ [3:50 pm](#)
3. Apreciei muito o documento: a apresentação, a selecção de informação, os esquemas, a argumentação, o tom discursivo...
Da estrutura organizativa em que assenta a Internet, surge, como afirma o autor, a acção de organizar sem organização ou sem as organizações humanas piramidais (Rosnay): é uma concepção da sociedade interessante.
Compreendi a transformação do “hard knowledge” em “soft knowledge”, mas não me parecem termos bem escolhidos pelos sentidos diversos que podem ter.
A24
Comment by A24 — March 4, 2007 @ [9:25 pm](#)
4. Obrigado pela partilha! 😊
O documento, sem dúvida, ajudou a clarificar ideias e conceitos!
Comment by E15 — March 5, 2007 @ [11:34 pm](#)
5. Olá,
Gostei muito. Acho que está bastante completo e aborda de facto a maior parte dos aspectos da WeB 2.0., da aprendizagem colaborativa, do tal conectivismo, que permite que possamos interagir e até escrever um livro através de uma wiki. Há de facto uma enorme mudança de atitude e da forma como aprendemos e nos relacionamos, mas na verdade, ainda nem todos estão assim tão a par destas novas ferramentas e serviços, que a nós nos parecem tão simples e corriqueiras, mas que ...antes de TCED...me eram de facto totalmente desconhecidas. Quando comecei a contactar com elas, deixei de perceber como era possível ter vivido tanto tempo sem elas!? Claro que o que não nos conhecemos não nos faz falta, não

será assim?! Ou nem sequer sabemos que nos faz falta, porque simplesmente não conhecemos?!

Saudações

E1

Comment by E1— March 6, 2007 @ [2:28 am](#)

6. Eis, de facto, um excelente trabalho que constitui uma ajuda para quem, como nós, está um pouco confuso em relação aos objectivos do CD_PDIM. No entanto, parece-nos que vai de encontro, sobretudo, às competências no âmbito das TIC que estamos a estabelecer para os alunos do 3º ciclo.

Obrigado pela partilha

JOCSP

Comment by JOCSP — March 8, 2007 @ [8:46 am](#)

1.8.1 [Redes sociais...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Thursday, March 1st, 2007

para crianças sub-14 😊 e o suporte tecnológico fornecido por “peixes graúdos” para esta nova realidade.

Mais informações [aqui](#) (abertura do site muito lenta).

Tags: [CD PDIM](#), [colaboração](#), [cultura](#), [educação](#), [internet](#), [participação](#)

1.8.2 [A capelinha e os adros](#)

admin | [Uncategorized](#) | Saturday, March 3rd, 2007

Recentemente tive a oportunidade de ver uma reportagem interessante que abordava diversas questões relacionadas com a função social da Igreja.

Nessa reportagem defendia-se que uma das funções mais relevantes desempenhadas pela Igreja era a de conseguir criar um espaço de conversação e de partilha de opiniões e de conhecimento, após a homilia propriamente dita. Um dos intervenientes foi ainda mais longe ao defender que a homilia, na sua opinião, servia fundamentalmente para lançar pistas de reflexão dentro da comunidade, para as pessoas poderem debater e questionar.

Uma semana depois do início da disciplina de MAC - e sem quaisquer presunções evangélicas - julgo que podemos traçar um paralelismo interessante com as questões lançadas por essa reportagem.

Depois da *homilia* da sessão presencial, em que o nosso principal objectivo foi lançar e debater questões relativas à necessidade/urgência de uma nova cultura educativa que promova a interacção e a colaboração, é com muito agrado que temos assistido a um debate vivo e interessante sobre todas estas questões. Estes debates - promovidos e alimentados por nós mas, fundamentalmente, pelos grupos - têm recebido, como era nossa intenção, contributos de pessoas externas a quem aproveito, enquanto docente da disciplina, para agradecer.

Do ponto de vista da estratégia pedagógica, e independentemente do que possa vir a acontecer no futuro, consideramos que esta abordagem está a ter, até agora, algum sucesso.

O que é que isto implica, em termos pessoais, para cada um de nós (P2 e P1) enquanto docentes?

Bom, em primeiro lugar, uma disposição para sair do palco (ou do púlpito, mantendo a semântica religiosa) da nossa capelinha e vir para diversos adros discutir estas questões, não tendo quaisquer pretensões de nos acharmos “donos” e “senhores” destes temas. Em segundo lugar, acreditar nos alunos e na sua capacidade de questionar, errar, aprender e surpreender. Em terceiro lugar, acreditar na capacidade dos alunos procurarem outras fontes de informação, outros contextos de discussão, outros interlocutores que os ajudem a criar ligações entre diversos aspectos de uma realidade complexa e a ter uma visão mais definida do problema (e das soluções) no seu todo.

Finalmente, acompanhamento constante mas contêncio e ponderação nas intervenções. Como já fomos dizendo em diversos adros, é muito tênue a fronteira entre a intervenção clara e objectiva e a influência perversa no rumo de um trabalho de reflexão e intervenção.

Continuai a evoluir e que a comunidade nos acompanhe,

P2

Tags: [CD PDIM](#), [colaboração](#), [cultura](#), [discussão](#)

1.9 [13 Comments »](#)

1. Viva,

Aproveito este espaço para divulgar esta informação que me chegou por mail e que me parece bastante oportuna.

Ciclo de Conferências sobre e-learning na WEB

http://conteudo.thegraal.net/OLC07/olc_present_pt.htm

A16

Comment by A16 — March 5, 2007 @ [6:22 pm](#)

2. Como sabem, os grupo os cinco realizou um breve inquérito, adaptado de Jacinta Paiva. A conclusão a que chego é a seguinte: Os professores conhecem, ou dizem conhecer, as potencialidades pedagógicas das TIC; possuem o mínimo de conhecimentos técnicos; sabem

dos efeitos motivadores das novas tecnologias; as escolas estão minimamente equipadas; parece que até se sentem motivados, os inquiridos, considerando os outros professores com falta de motivação (40%); pergunta-se: então que falta para a inclusão das TIC no processo de aprendizagem?

Na minha opinião, falta uma mudança de cultura lectiva, onde cada professor está preocupado com o programa. Falta repensar na formação que está a ser dada aos professores (poucas pessoas usam as ferramentas da Web 2.0. Se calhar falta aos dirigentes a coragem de adequar uma linda filosofia de ensino/aprendizagem, a uma prática coerente com o suporte teórico. Se calhar poderá faltar, que as reuniões de professores para perder tempo, para “inglês ver”, só para se ocupar os professores, (porque dizem que eles têm pouco trabalho, esquecendo-se que grande parte do trabalho até é feito em casa) fossem mais produtivas e benéficas para preparação de programas interdisciplinares, potenciando a colaboração.

Achei curioso que num inquérito alguém respondeu que um dos principais obstáculos nas escolas para a inclusão das TIC era a falta de partilha entre os professores das descobertas e trabalhos realizados. Falta espírito de colaboração. E falta a capacidade de valorizar a cultura individual de cada aluno, de proporcionar representações múltiplas do conhecimento, e falta a aplicação na prática dos conceitos apreendidos. (Isto é só uma opinião, aberta a outras, também opostas).

Comment by A10 — March 5, 2007 @ [11:46 pm](#)

3. Muito interessantes os resultados obtidos no vosso inquérito 😊

E porque é um assunto em voga, parece-me que a ideia-chave desses resultados está relacionada com o facto de nenhuma inovação - qualquer que ela seja - dever ser feita contra (ou sem) os agentes que as implementam no terreno.

E porque, em termos práticos, há uma enorme distância entre o que é o discurso presente em documentos oficiais e a implementação das práticas que são defendidas nesses documentos só pode haver um problema de desconhecimento e/ou incredulidade na solução.

Comment by P2 — March 6, 2007 @ [12:23 pm](#)

4. Depois de ler o post do A10, chamou-me à atenção a frase: “Falta espírito de colaboração.” Pela experiência que tenho, estes pontos focados são uma realidade indiscutível, entre professores. Estes preocupam-se em cumprir o programa, ir a reuniões, mas evitam tudo o que possa passar daí...

Esta falta de colaboração dificulta: concretização de projectos; partilha de materiais; partilha de ideias, etc.

Especialmente, neste ponto, a mudança tem de se verificar em termos de mentalidades e atitudes, por parte dos docentes, para que o ensino ganhe uma nova vitalidade!

Comment by E15 — March 6, 2007 @ [1:39 pm](#)

5. Se, em parte, possa concordar é preciso entender os contextos e as razões pelas quais estas situações possam acontecer, sem incorrerem no risco das generalizações.

Por que será que as reuniões e o cumprimento dos programas são a tónica da discussão nas escolas?! PORQUE o Ministério da Educação pressiona e destaca estas vertentes fortemente.

São directivas, imposições ministeriais das quais dificilmente os professores podem afastar-se. PORQUÊ este excessivo zelo por reuniões que os professores vêem como não sendo úteis e profícuas?

Infelizmente, porque se considera que muito trabalho é feito nas reuniões e não se valoriza tudo aquilo que se faz fora delas... Das reuniões são lavradas actas (administrativamente muito bonitas!), mas com pouca substância, muitas vezes!

É preciso mudar este paradigma e olharmos para o trabalho do professor por outras perspectivas!

Muitas têm sido as iniciativas inovadoras de muitas escolas do país, nomeadamente, em termos de implementação das tecnologias. Onde está a sua avaliação e acompanhamento por parte da tutela? Ou será que só aquelas iniciativas que partem das instituições centrais, com grandes slogans e show-off mediático é que são as melhores?

Sabem, por acaso, o que vê ou procura a IGE, quando vem à escola? O que é dito nas actas... Toda a atenção é dada às actas!

Onde estão os louvores atribuídos aos professores dentro das próprias escolas, feitos pelos seus pares? Atribuem-se em final de carreira, quando se aposentam...

É importante, também, que se torne público o que é inovador, o que é positivo, o que tem impacto e valor dentro de uma comunidade escolar! Vivemos numa sociedade onde a indisciplina e os espancamentos em professores fazem os grandes títulos dos media...

A nossa cultura tem de mudar, urgentemente!

Há poucos dias, escrevia um texto intitulado Crime e Castigo, no qual reflectia sobre estas questões mais HUMANAS:

<http://interactsite.blogspot.com/2007/01/crime-e-castigo.html#links>

Comment by E11 — March 6, 2007 @ [2:36 pm](#)

6. Concordo com o E11. O meu cometário não é contra os professores. Mas dos dirigentes que apenas olham para o que politicamente lhes convém, que precisam de encontrar bodes expiatórios e que medem o ensino por baixo, onde se existe uma taxa de insucesso escolar a culpa é dos professores.

Mas é preciso reconhecer, em abono da verdade, sem generalizar, que a classe docente não é muito unida nem colaborativa.

É pena que pensem que só o que se vê é que é trabalho.... e as horas de preparação?! Para falar durante 5 minutos, por exemplo, quantas horas de pesquisa, de trabalho, que não é visto. É preciso pensar nisso.

Para mim, os docentes são um bem imprescindível à nossa sociedade. Nem tudo está bem. Mas sem este trabalho, onde pára a formação dos nossos jovens? Nas mãos dos professores está, também, o futuro das crianças e jovens. Será que ninguém vê que ao impedir o trabalho dos professores, ou os professores que o não são efectivamente, estão a hipotecar o sucesso do ensino e, como consequência, de um futuro equilibrado das nossas gerações mais novas?

Comment by A10 — March 6, 2007 @ [3:40 pm](#)

7. Reconheço o tom de angústia e de reivindicação para os casos que vão tentando mudar o estado das novas tecnologias no ensino.

Permitam-me duas ideias:

1. Muito mau será elaborar um plano de trabalho com vista a um reconhecimento. Muitas horas se dispendem porque se deseja realizar o que se considera ser um bom trabalho. Não espero por indicações institucionais para fazer aquilo em que acredito como docente que observa a diversidade de alunos, a disparidade de interesses dos alunos, da comunidade e, em especial, tendo em conta as sugestões de trabalho que investigadores vão propondo.

2. Não aprecio as análises sobre os efeitos das novas tecnologias no ensino, pois, por um lado, estas ainda são utilizadas de forma redutora - como muito tenho aprendido na pesquisa para esta disciplina - e, por outro lado, recorrendo a uma imagem de Papert, parece que actuam como os medicamentos, o que revela uma perspectiva muito perniciosa do uso das TIC.

Comment by A24 — March 6, 2007 @ [5:31 pm](#)

8. As implicações do papel do docente que são referidas no post, são a representação da postura que o docente deve ter em conta, e colocar em prática, quando saí da sua igreja (por exemplo, a sala de aula). Esperemos que o "sermão" não tenha sido para muitos peixes! 😊 Os professores e as escolas do Séc XXI devem, cada vez mais promover a abertura do conhecimento e não assumir de algum modo o controlo do mesmo.

Deixo uma frase daquelas que ficam bem :p "Learning to be in instead of learning about", John Seely Brown.

Comment by A14 — March 6, 2007 @ [11:25 pm](#)

9. A conversa vai boa... 😊 Sou uma das professoras que sente esta falta da cultura da partilha, do trabalho colaborativo nas escolas. As políticas do nosso Ministério apontam cada vez mais para isso. Fala-se agora de equipas educativas para o ensino básico e as equipas pedagógicas na educação de adultos chamadas a reunir regularmente para definir, em conjunto, percursos de aprendizagem significativos para os seus "aprendentes". Mas como isso tem sido difícil de implementar! Há sempre pressa! Porque o trabalho é cada vez mais, é certo, mas também porque ainda não aprendemos a rentabilizar a união de esforços e de saberes e competências. Cada um na sua capelinha! Mas já sopram ventos de mudança! Estamos na onda de estabelecimento de parcerias, projectos de intercâmbio, redes, partilha, web 2.0...

Comment by A9 — March 7, 2007 @ [1:21 am](#)

10. O comentário do A14 lembrou-me o que, afinal, não tinha feito: alusão ao post. Não é a primeira vez que me deixo levar pelos vários comentários e pelo pensamento, acabando por reflectir sobre outras coisas paralelas.

Sobre as reflexões pós-sessão presencial, a que me parece ser possível de realizar apenas com o uso das TIC é o acompanhamento constante e a intervenção directa quase em tempo real. As restantes - o docente como orientador, a responsabilização dos alunos e a liberdade para fazerem o seu próprio percurso - já as tinha observado enquanto aluna destes professores num seminário do Mestrado em Didáctica. Parece-me, por isso, que estamos perante um bom exemplo da mudança que deverá ter lugar para que as TIC possam

contribuir para fomentar, criar e recriar ideias sobre o processo ensino-aprendizagem: as atitudes dos docentes. Caso contrário, as TiC não farão milagres.

Comment by A24 — March 7, 2007 @ [11:15 am](#)

11. Totalmente de acordo colega!! As tais atitudes dos docentes, que hoje mais uma vez voltei a ficar desiludida ao ouvir os seguintes comentários após a solicitação de reunir todo corpo docente para novos projectos a implementar: É pago? A que horas termina? Mas tenho que se estar presente? E mais não comento...vale a pena?

Comment by E5 — March 7, 2007 @ [11:29 pm](#)

12. Recentemente, fui ao XV Colóquio da AFIRSE em Lisboa e encontrei alguns brasileiros participando do evento. Entramos em contacto e revelaram estar impressionado com tantas experiências positivas em Portugal. Em contrapartida, reclamaram de não haver tantas no Brasil. Essas pessoas pensam como eu pensava no início do mestrado, que não tínhamos do que nos orgulhar. Mas a verdade é que uma boa parte das comunicações orais do evento eram de experiências brasileiras. Na disciplina passada, a professora nos apresentou uma grande quantidade de trabalhos brasileiros. Logo, pergunto: as experiências positivas não existem ou não são documentadas e assim, pouco conhecidas?

O que posso dizer é que as mudanças podem ser poucas, lentas, mas estão ocorrendo.

Basta perceber que grupos da igreja começam a se relacionar com seus correligionários, numa perspectiva da horizontalidade.

Pode ser que a Igreja Católica fosse um dos entraves ao progresso científico na Idade Média, mas iniciativas como as acima relatadas demonstram que podem ser co-autores, parceiros das mudanças necessárias na actualidade. Considero mais uma das transformações da “Revolução Silenciosa” que vivemos.

Continuação de um bom trabalho!

Até mais

Comment by A15— March 8, 2007 @ [10:46 am](#)

13. Concordo com o comentário da A15 as mudanças ainda estão acontecendo de forma lenta, as boas experiências muitas vezes não são divulgadas, partilhadas. Mas já é alguma coisa...pelo menos elas estão ocorrendo!!!

Temos que seguir os bons exemplos de integração das TIC e de transversalidade que estão sendo disponibilizados na nossa própria disciplina. Eu estou aprendendo muito com tudo isso! Até mais...

Comment by E20 — March 10, 2007 @ [12:00 am](#)

1.9.1 [Prazo de entrega do relatório](#)

admin | [Uncategorized](#) | Wednesday, March 7th, 2007

A pedido de várias famílias, o prazo de entrega do relatório de grupo foi alargado até ao final do dia 09 de Março.

Boa escrita para todos,

P2 e P1

Tags: No Tags

1.10 [17 Comments »](#)

1. Obrigado, professores!

É só um dia, mas é uma preciosa dádiva, pois permite que aclaremos ideias por mais umas horas e, por isso, a lucidez será, por certo, maior e o resultado final mais credível.

Saudações JOCSPianas

Comment by JOCSP — March 8, 2007 @ [8:50 am](#)

2. Não sei se é o sítio correcto para colocar esta questão, mas como o BB está off vai mesmo aqui.

Na nossa wikimmwed está uma coisa que me está a fazer confusão: quem e porquê colocou, junto com o índice das ligações de cada grupo de trabalho, uma ligação intitulada

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL e, entrando, deparamos com a organização do ensino de... Cabo Verde!!! Os links apresentados são do Ministério da Educação de...

Cabo Verde!!!

Estarei confundido, ou isto não faz qualquer sentido e alguém «meteu água»???

Comment by A4 — March 8, 2007 @ [9:09 am](#)

3. Então não é que tens razão..... fui verificar e sim, os links referem-se ao Ministério de Cabo Verde!

Estranho :S

Comment by A2 — March 8, 2007 @ [10:54 am](#)

4. Pois, de facto é uma questão estranha. Vamos aguardar uma resposta por parte de quem editou esses conteúdos. Outra questão estranha é o facto de ainda não terem nada relativo ao vosso relatório na Wiki: tendo em conta a tipologia deste trabalho, é importante que vão colocando lá informação para podermos ir comentando.

- Bom trabalho para todos,
P2
Comment by P2 — March 8, 2007 @ [11:26 am](#)
5. Caro prof. P2:
É um facto que nada ainda colocámos na wiki do nosso relatório, mas a explicação é simples: nós usamos o google docs e não a wiki para edição colectiva e apenas o produto final é colocado na wiki, dentro do prazo estabelecido.
Não tem sido essa a prática das outras disciplinas, ou seja, os professores não dão feedback intermédio nem solicitam o relatório na wiki antes da hora limite.
Ainda assim, apresentamos as nossas desculpas e hoje mesmo colocaremos conteúdo na wiki, apesar de incompleto.
JOCSP
Comment by JOCSP — March 8, 2007 @ [1:45 pm](#)
6. Viva,
Nesta fase de ultimações dos relatórios de grupo surgiu uma dúvida quanto ao formato de apresentação. O projecto tem vindo a ser desenvolvido na wiki, considera-se entregue o que lá constar no final do prazo de entrega, certo? (dia 9 😊obg!)
Quanto ao relatório em formato pdf... deve ser entregue onde? aqui via blog? (pode ser problema meu mas não consigo aceder ao BB... nem via PACO, nem pelo processo anterior! :-s)
A16
Comment by A16 — March 8, 2007 @ [2:27 pm](#)
7. Olá!
Nunca esteve programada a entrega do relatório em formato pdf :-). Mas se fizerem questão podem disponibilizá-lo no vosso blog.
Comment by P2 — March 8, 2007 @ [4:13 pm](#)
8. Realmente o post da A16 deixou-me confusa... também não me recordava do relatório em pdf ser necessário. Obrigada pelo esclarecimento 😊
Comment by A2 — March 8, 2007 @ [4:23 pm](#)
9. Pois, obg
Eu própria estava confusa, erro meu na leitura do guião. As minhas desculpas.
A16
Comment by A16 — March 8, 2007 @ [6:31 pm](#)
10. Caro prof. P2
Foi com estranheza que verificámos que removeu o comment onde apresentávamos as razões de ainda não termos nada na wiki.
Não é que seja uma coisa pertinente, apenas estamos incomodados... teria o comment algo de indevido ou menos correcto???
Julgamos, aliás temos a certeza, que não; no entanto...
Diga-nos qqr coisa
Saúde
JOCSP
Comment by JOCSP — March 9, 2007 @ [3:24 pm](#)
11. Professores,
Considerem o relatório do grupo Interagir concluído... aguardamos os vossos comentários com alguma ansiedade.
Desde já consideramos, mesmo com o tempo apertado, ter conseguido “construir” algo com sentido, e que nos deu algum prazer a realizar, sobretudo pela sensação de estarmos ser apanhados no meio de uma grande onda de mudança que nos parece quase imparável.
Cumprimentos,
Interagir
Comment by A16 — March 9, 2007 @ [9:26 pm](#)
12. Caros elementos do grupo JOCSP,
Não removi qualquer comentário e, aliás, desconhecia que tivessem feito qualquer comentário acerca desse assunto ou de qualquer outro.
Assim que li este vosso comentário fui verificar a área de gestão dos comentários e, por razões que me passam completamente ao lado, esse comentário ficou retido para moderação.
Acabei de o aprovar, uma vez que não é - nem nunca foi a nossa política - riscar a lápis azul o que quer que fosse.
Julgava eu, aliás tinha a certeza, que isso era um dado adquirido, no entanto...

- Cumprimentos,
P2
Comment by admin — March 9, 2007 @ [10:32 pm](#)
13. Os @veiro_connections informam que o seu relatório se encontra concluído e disponível para ser comentado , na Wiki da disciplina.
Cumprimentos
Nuno Martins em nome dos restantes
Comment by E2 — March 10, 2007 @ [12:04 am](#)
14. Caros Senhores e Caras Senhoras
O grupo JOCSPI vem por este meio anunciar que o seu relatório, na versão final, referente à 1ª etapa de trabalho prático de MAC, encontra-se desde já disponível na WIKIMMED.
Agora resta-nos aguardar pelo feedback e esperar termos ido de encontro ao esperado.
Venha a próxima etapa!!!
BOM TRABALHO A TODOS OS WIKIMIANOS!!! AH E AOS DOCENTES TAMBÉM!!!
Comment by jocsp — March 10, 2007 @ [12:10 am](#)
15. Caríssimo P2
É com estranheza que lemos o seu ultimo comment, pois tínhamos a ideia de que o professor detinha todos os privilégios de administração do blog, daí a nossa observação!
Se o professor desconhece o apagamento e tão pouco o nosso comment original, temos uma bela ideia... esqueçamos o imbróglio cujo interesse nem merece tanto.
O que merece interesse é anunciarmos que o nosso relatório está concluído na wiki e aguarda julgamento (leia-se feedback).
Saudações JOCSPIanas
Comment by JOCSPI — March 10, 2007 @ [12:11 am](#)
16. Bom, para terminar este assunto: eu tenho todos os privilégios de administração do blog e configurei uma política de gestão de comentários que me pareceu suficientemente permissiva para que todos os comentários fossem, à partida, aprovados.
No entanto, depois de ler o vosso alerta fui verificar a área de gestão de comentários e pude constatar, com efeito, que o vosso comentário tinha sido automaticamente colocado para moderação. Parece-me que tal poderá estar relacionado com as heurísticas de avaliação do texto implementadas pelo plugin de detecção de spam que considerou o vosso comentário como, potencialmente, publicidade.
Ou seja: o post nunca foi removido mas eu não tinha conhecimento que estava a aguardar aprovação. Assim que fui alertado, aprovei-o e ele está, como é facilmente verificável, disponível.
Comment by P2 — March 10, 2007 @ [12:42 pm](#)
17. Caro professor:
O assunto para nós está mais que encerrado; apenas lhe rogamos que entenda a nossa boa fé pois desconhecíamos esses mecanismos automáticos da gestão de comments do próprio blog, daí termos como única saída julgar que o professor retirou o mesmo e mostrarmos estranheza pelo facto. Obviamente que jamais colocámos ou colocaremos em causa a boa prática e isenção do professor ou de outro, relativamente a nós ou outro grupo.
Continuação de bom trabalho e até breve.
Saudações JOCSPIanas
Comment by JOCSPI — March 10, 2007 @ [11:22 pm](#)
- 1.10.1 [Relatórios](#)
admin | [Uncategorized](#) | Monday, March 12th, 2007
Infelizmente, e ao contrário do que esperávamos, ainda não nos foi possível dar feedback relativamente aos relatórios.
Durante o dia de hoje esperamos concluir essa tarefa.
Cumprimentos,
P2 e P1
Tags: [CD PDIM](#), [relatório](#)
- 1.11 [7 Comments »](#)
1. É compreensível :). Já agora pedia só se nos podiam alertar acerca do formato de trabalho que esta nova fase irá tomar.... sinceramente preocupa-me um pouco como se vão conseguir gerir tantas pessoas ao mesmo tempo...opiniões diferentes.... Já um grupo de 5 às vezes é complicado 😊
E como a challenges só aceita artigos até 5f julgo eu.... agora é que estou mesmo preocupada...
Mas nada que não se resolva de certeza 😊
Comment by A2 — March 12, 2007 @ [11:41 am](#)

2. Como refere a A2, a situação é compreensível! 😊 Também partilho da sua preocupação em relação à próxima etapa. No entanto, o grupo Interagir já lançou algumas propostas, que podem ser consultadas no seu blog, para iniciar o Projecto de Turma.
Comment by E15 — March 12, 2007 @ [12:51 pm](#)
3. Filomena, por motivos que não consigo explicar os meus comentários ao vosso post, no vosso blog, não ficam “gravados” 😞
Assim, gostaria de pedir -aqui- que a solução não passasse obrigatoriamente pelo SL, dado que isso limitaria a participação de alguns elementos... Se tiver que ser, que seja. Mas se der para fazer de outra forma, melhor!
Comment by A19 — March 12, 2007 @ [2:07 pm](#)
4. A19, os posts já se encontram editados, no nosso blog.
Situação resolvida! 😊
Comment by E15 — March 12, 2007 @ [3:05 pm](#)
5. Viva,
De acordo com os comments que vão sendo colocados no Blog do grupo Interagir... e porque o tempo urge, vamos apostar em suportes com menos requisitos de hardware... assim, podemos marcar uma reunião no msn, para nos organizarmos, adicionem-me, pls (ibarbosa@mail.prof2000.pt)... estarei *online* por volta das 21.30 de hoje.
tê
A16
Comment by A16 — March 12, 2007 @ [3:18 pm](#)
6. Seria ainda importante que cada grupo assumisse o compromisso de filtrar as coisas por item e colocar no mundomac para que os redactores possam passar à acção na wiki... para n obrigar os redatores a estarem à pesca nas wikis dos grupos.
Seria esta a ideia do resumo?
A16
Comment by A16 — March 12, 2007 @ [9:27 pm](#)
7. Olá professores.
Não é uma dúvida existencial mas pode ajudar muitas famílias: a apresentação de sexta vai incidir sobre o trabalho de cada grupo, na primeira fase, ou vai reflectir ESTE trabalho que agora começa?
Já tinha colocado esta questão no tópico dos feedbacks, mas no meio de tantos “updates” da reunião acabou por ficar perdido.
Obrigada 😊
Comment by A19 — March 13, 2007 @ [10:52 am](#)

1.11.1 [Feedback aos relatórios](#)

P1 | [Uncategorized](#) | Monday, March 12th, 2007

Olá!

Aqui vão os nossos comentários aos relatórios.

De um modo geral, estes apresentam extensões variáveis (como as do cabelo), e permitem-nos avaliar o vosso trabalho de modo muito positivo, seja por todo o esforço de investigação que efectuaram, seja pelo modo como integraram os conhecimentos em função do objectivo traçado no início da disciplina.

No que diz respeito ao ensino pré-escolar, o relatório é muito completo em exemplos e referências, destacando-se a tabela de actividades que aparece como uma ideia interessante para eventual integração (adaptação) para o relatório final, se a turma assim o entender. Conviria que o grupo Dot.com concertasse as estratégias propostas com o grupo Madeira (cf. comentário seguinte).

O relatório do 1.º ciclo está muito bem conseguido, apresentando sugestões de trabalho que poderiam ser também potenciadas no relatório final, se replicadas para os outros níveis de ensino. Ao concertar-se com o grupo Dot.com, poderá existir uma antecipação de algumas tecnologias propostas para o pré-escolar?

No que diz respeito ao relatório que incide sobre o 2.º ciclo, consideramos que é um bom relatório com a mais-valia de ter sido elaborado com base em dados de um questionário. Algumas das propostas carecem de estudo, por aparecerem pouco fundamentadas ou por levantarem algumas dúvidas em termos da sua eventual adequação ao ciclo anterior. Conversem 😊.

Quanto ao relatório do 3.º ciclo, e embora este se apresente mais centrado nas estratégias, contém ideias muito interessantes a partilhar com os restantes grupos. O tom, em algumas passagens, pareceu-nos demasiado “politizado”, ao nível das opiniões, um elemento a ter em linha de conta (por ausência) no relatório final.

O relatório que incide sobre o ensino secundário parece-nos um pouco atomizado nas propostas, atomização essa compensada pela relevância, interesse e importância das reflexões que integra. A partilhar com os restantes grupos.

No que diz respeito à formação pós-secundária, trata-se de um relatório bem elaborado, pese embora não assumir a responsabilidade de apresentar soluções fortes, mas que promete fazer no relatório final e pelas quais aguardamos. Tem um bom conjunto de contributos, a serem partilhados junto dos restantes grupos.

Finalmente, no que diz respeito ao relatório do ensino superior, estamos perante uma proposta vaga, embora o assumir desta responsabilidade nos seja dado pelo grupo no último comentário que faz nas suas conclusões, pelo que o consideramos não só justo como honesto. Fica, de qualquer modo, a referência ao facto de que poderiam ter enveredado por casos de sucesso fora de portas. Os casos de sucesso mencionados não são, na realidade, casos de sucesso de integração das TIC no Ensino Superior mas sim exemplos de acções institucionais que poderiam permitir o aparecimento desses casos de sucesso (exceptuando-se a referência ao Kiwi).

As nossas sugestões quanto à articulação dos grupos nesta fase final são as seguintes:

1. **instrumentos e formas de comunicação:** conversem e decidam. Por nós, qualquer forma de comunicação é válida desde que não exclua nenhum elemento de nenhum grupo. Se quiserem, o mundomac está à disposição para essa partilha, tal como já tínhamos referido. De qualquer modo, **organizem-se!**
2. **estrutura:** poderá seguir a estrutura já criada na wiki. O ponto 4 (proposta de intervenção) deverá ser uma síntese não-aditiva (portanto, sem chumbo) das propostas avançadas pelos grupos nos relatórios de ciclo.
3. **extensão:** sabendo o quão difícil é sintetizar todos os contributos num limite de 20 páginas, vá lá: esforcem-se 😊 (lembrem-se que a proposta é para um artigo e, by the way, obtivemos luz verde para mais uma semana para a submissão do dito à dita).
4. **prazo:** a entrega do relatório final fica sujeita a eventuais correcções decorrentes de comentários/sugestões que ocorram na apresentação de 6.ª feira (esta apresentação incidirá sobre os contributos de cada grupo para o relatório final).
5. **coordenação:** estaremos disponíveis, ao longo do vosso trabalho de síntese, para esclarecer dúvidas, fornecer orientações, afagar-vos o ego, etc... (cof! cof!), de modo a que tudo corra bem.
6. **apresentação:** pedimos, de novo, que não façam um exercício de jograis.
7. **exame:** apenas terão que responder a uma pergunta de desenvolvimento, centrada no trabalho desenvolvido no e pelo grupo, na filosofia CD-PDIM.

Cumprimentos e votos de bom trabalho,
P1 e P2

Tags: [CD PDIM](#), [discussão](#), [participação](#), [relatório](#)

1.12 25 Comments »

1. Vivam,

Para que possa haver alguma coordenação nesta fase de elaboração do projecto de turma parece-nos importante definir uma estratégia objectiva que possa superar as dificuldades relacionadas com o acompanhamento de todos os pormenores de 7 planos distintos e com a comunicação de um grupo tão extenso através de ferramentas de sincronização assíncrona. Desta forma sugerimos a seguinte estratégia colaborativa que poderá ser reformulada / melhorada com os comentários que suscitar e, posteriormente, aprovada, se for caso disso.

1º Fase - Até dia 16

Redacção de uma síntese descritiva de cada um dos planos na wiki da qual deverão constar os objectivos, a filosofia de intervenção e um resumo da mesma;

2ª Fase - Até dia 21

Tendo em conta que o relatório de turma está estruturado em 6 partes (excluindo a bibliografia), cada parte seria redigido por um dos grupos com excepção da intervenção que seria redigida por dois grupos (um com as ferramentas e serviços o outro com actividades e estratégias). Aqui a ordem alfabética dos grupos poderia ser a regra de atribuição.

Ao mesmo tempo cada grupo abria a discussão no mundomac com um post sobre a secção que está a tratar. Cada grupo seria "obrigado" a contribuir com comentários sobre cada uma dessas secções de acordo com o que vai lendo na wiki.

3º Fase - Até dia 23

Reformulação do relatório e redacção final depois de garantida a articulação e integração das diferentes secções num relatório que siga uma única "linha editorial".

Fica aqui esta sugestão, para discutir e melhorar, se acharem que vale a pena.

@veiro_connections

Comment by E3— March 12, 2007 @ 7:36 pm

2. Observações a fazer:

1 - É suposto, mediante as observações efectuadas, fazerem-se alterações aos relatórios de cada grupo? Falo por nós.... como disse "conversem" surgiu-me a dúvida....

- 2 - Já estive a falar com a Isabel e proponho que se elabore uma tabela de tarefas por grupo... e que nas conversas de msn talvez, cada grupo eleja um representante. É incomportável termos conversas eficazes entre todos.... em pouco tempo.
desabafo: isto vai ser muitooooooooooooooooo complicado de gerir :S
Comment by A2 — March 12, 2007 @ [7:40 pm](#)
3. Quando publiquei o meu comentário ainda não tinha visto o do Aveiro Connections.... e neste momento o que me apraz dizer é em relação às datas. A submissão do artigo é até dia 22 de Março.... logo convém que esteja pronto a 21. O que terá necessariamente de alterar calendarização das actividades propostas.
Comment by A2 — March 12, 2007 @ [7:50 pm](#)
4. Olá!
Uma das dúvidas que surgiram nesta fase pós-feedback prende-se com a frase “esta apresentação incidirá sobre os contributos de cada grupo para o relatório final”. Isto significa que a apresentação será “única”, ou seja, sobre o trabalho desenvolvido nestes três dias? Quanto ao trabalho que começa agora, lembro que às 21 e qualquer coisa temos uma reunião no msn. adicionem o contacto da Isabel, disponibilizado noutro post, para que não percamos tempo. Os professores também serão bem-vindos 😊
Comment by A19 — March 12, 2007 @ [7:57 pm](#)
5. Na proposta acima onde se lê ferramentas de sincronização assíncrona deve ler-se comunicação síncrona 😊
Abç
@veiro_connections
Comment by E3 — March 12, 2007 @ [8:31 pm](#)
6. O grupo Interagir concorda em absoluto com os comentários ao relatório que elaborou. A pesquisa efectuada quanto aos casos de sucesso que estivessem de facto enquadrados na perspectiva da proposta que apresentámos, mesmo “fora de portas” revelou-se infrutífera...
😊 efectivamente a KIWI e a WIKIMMED são os “casos” (não documentados, mas vividos) que se ajustam. Agradecemos desde já qualquer dica no âmbito do “fora de portas” que possa contribuir para o enriquecimento do projecto de turma.
Em termos de metodologia para a próxima (presente etapa), também consideramos urgente uma distribuição de tarefas.
A estrutura já criada na wiki considera-se aprovada? ou há outras propostas?
Quanto ao resumo proposto, o que se pretende exactamente, um resumo genérico do trabalho de cada grupo? Existe máximo de palavras?
Inté
A16
(Interagir)
PS.
Relativamente à proposta dos @veiro_connections, será que em vez da ordem alfabética, poderia ser(?):
Enquadramento: DOT.COM
Sumário Executivo: Madeira
Plano de acção: Os Cinco
Proposta de Intervenção: Quintrilho e JOSCP
Impacto: @veiro_connections
Conclusão: Interagir
Pensamos que em termos de datas, a aposta deve ser para 16... ficando o tendo restante para os eventuais acertos.
Comment by A16 — March 12, 2007 @ [9:13 pm](#)
7. Olá a todos!
Sou um dos membros do grupo Madeira. Como sabem nós apenas estamos a fazer esta disciplina como opção o que deverá implicar que não tenham os nossos contactos adicionados em msn. Seria importante incluir-nos. Pelo que li em outros posts (em especial no blog Interagir) tinham uma sessão programada para as 21h... e nós?
Quem adiciona quem? Como fazemos? O meu email (não msn) é [...](#)
Obrigada!
Comment by E18 — March 12, 2007 @ [9:20 pm](#)
8. Seria ainda importante que cada grupo assumisse o compromisso de filtrar as coisas por item e colocar no mundomac para que os redactores possam passar à acção na wiki... para n obrigar os redatores a estarem à pesca nas wikis dos grupos.
Seria esta a ideia do resumo?
A16

- Comment by A16 — March 12, 2007 @ [9:27 pm](#)
9. Por mim fica a proposta da A16....ela distribuiu as tarefas pela ordem dos ciclos de ensino.... é importante é começar a trb. E também concordo que se aponte para dia 16.... afinal de contas é a 16 o final da disciplina. Na outra semana, só pequenos ajustes....
Comment by A2 — March 12, 2007 @ [9:33 pm](#)
10. Olá!
Por mim também concordo com a proposta da Isabel. E tal como a A2 acho que agora o importante é começar a trabalhar... pois o tempo não pára!
Mãos à obra pessoal.
A22
11. Comment by A22 — March 12, 2007 @ [9:38 pm](#)
12. No espírito de justiça... nova proposta:
Enquadramento e Sumário Executivo: DOT.COM
Plano de acção: Madeira e Os Cinco
Proposta de Intervenção: Interagir, Quintrilho e JOSCP
Impacto: @veiro_connections
Conclusão: Interagir
(esta resultou da conversa no MSN)
A16
- Comment by A16 — March 12, 2007 @ [10:19 pm](#)
13. O quintrilho se manifesta ao dar preferência também pela por ordem alfabetica como propos o E3.
Comment by A15 — March 12, 2007 @ [10:20 pm](#)
14. ...no momento em que se encontravam 18 pessoas em diálogo no MSN! Santo Deus!
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [10:20 pm](#)
15. Tanto representante, lol
Comment by A14 — March 12, 2007 @ [10:29 pm](#)
16. bem, face à presença de tanta gente, decidiu-se, eleger um representante de cada grupo para "ajustar as agulhas" e eleger uma proposta de trabalho...
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [10:32 pm](#)
17. Entretanto, noutro lugar do ciberespaço, a Wiki vai sendo editada para construir o "esqueleto" do projecto de turma... Já está!
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [10:35 pm](#)
18. às 22.45 h, os representantes dos 7 grupos de trabalho debruçaram-se sobre a proposta já anteriormente apresentada:
Enquadramento e Sumário Executivo: DOT.COM
Plano de acção: Madeira e Os Cinco
Proposta de Intervenção: Interagir, Quintrilho e JOSCP
Impacto: @veiro_connections
Conclusão: Interagir
Vamos ver se é esta a última decisão... 😊
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [10:42 pm](#)
19. Não, não, parece que ainda não é desta... Há ainda uns ajustes a fazer?! Vamos aguardando que os porta-vozes encontrem o equilíbrio e a justiça nesta fase, de modo a partirmos, o mais depressa, para a fase do "partir pedra!"
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [10:51 pm](#)
20. Quase me apetece dizer que isto parece impossível de se fazer..... a anarquia total no msn.....
Comment by A2 — March 12, 2007 @ [11:04 pm](#)
21. Após novas apreciações e ajustes entre grupos, a decisão final é esta:
Enquadramento e Sumário Executivo: Quintrilho
Plano de acção: Madeira e Os Cinco
Proposta de Intervenção: Interagir, DOT.COM e JOSCP
Impacto: @veiro_connections
CONCLUSÃO: interagir
Ufa!!!! A democracia é penosa... 😊
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [11:13 pm](#)
22. Agora, estamos na fase de discussão sobre metodologias de trabalho a adoptar para elaborar o Projecto de Turma...
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [11:25 pm](#)
23. De facto, não está fácil a tomada de decisões!
Continuando, como espectadora... 😊

- Comment by E15 — March 12, 2007 @ [11:42 pm](#)
24. Esperamos fumo branco para habemus papam!!!
Negociar entre trinta e tal não é fácil, mas vamos lá!
Abraços
- Comment by A14 — March 12, 2007 @ [11:45 pm](#)
25. Relativamente aos feeds dos relatórios eu, A4, me confesso e, extra grupo JOCSF, assumo que de facto tenho alguma tendência para vociferar alguns juízos de valor e, por vezes, me esquecer que não são bem-vindos ao âmbito do trabalho. Mas, em certos assuntos, é difícil a contensão... Prometo (da minha parte) mais estratégia e menos política daqui em diante!
Saúde
- A4
- Comment by A4 — March 13, 2007 @ [12:17 am](#)
26. Hoje durante a votação no messenger não pude ter uma posição muito activa porque estava em aulas. No entanto, não posso deixar de opinar sobre a distribuição feita para o relatório final. Parece-me que, tendo em conta os prazos para a entrega, seria mais profícuo que os grupos se centrassem nos aspectos referidos como os mais positivos no feedback dado pelos professores.
Fica a proposta 😊
- Comment by E17 — March 13, 2007 @ [1:40 am](#)

1.12.1 [Feedback 2.0](#)

P1 | [Uncategorized](#) | Tuesday, March 13th, 2007

Como apanhado geral das dúvidas que aqui colocaram, e em estilo telegráfico, aqui ficam as nossas reacções:

- 1 - A sugestão de conversarem entre vós é, tão somente, a de se concertarem no sentido de elegerem, para o relatório final, aquilo que é essencial para esse fim. Haverá que negociar o que é que fica e onde, e o que é que sai.
 - 2 - A apresentação será única, com 30 minutos para cada grupo e incidirá sobre o contributo do trabalho de cada grupo para os 3 eixos do CD-PDIM, mostrando alguma articulação com os ciclos antecedentes e subsequentes. Tal quer dizer que tanto a apresentação, como o exame, poderão ser realizados no mesmo dia (6.ª feira). Fica o problema da Ana Evaristo por resolver, uma vez que tem que dar aulas à tarde. Teremos que resolver este problema da melhor maneira possível, para que ninguém fique prejudicado.
 - 3 - O grupo Interagir encontrará informação relevante, por exemplo, nos seguintes url's: [exemplo1](#), [exemplo2](#).
 - 4 - Por nós, a estrutura já criada na wiki para o relatório serve perfeitamente. O resumo proposto é o "resumo dos resumos", já que deverá reflectir o contributo de todos os trabalhos para o relatório final. O número de palavras deve ser o que consta das normas do Challenges (não deve exceder 250 palavras).
 - 5 - Sabemos que é difícil trabalhar e negociar a 30 e tal, mas pensem positivo: ficam com uma óptima preparação para quando chegarem a deputados!
- Votos de bom trabalho,
P1 e P2
- Tags: [autoria](#), [CD PDIM](#), [participação](#), [relatório](#)

1.13 [33 Comments](#) »

1. Então pelo que pude depreender.....no que diz respeito à apresentação é basicamente para falarmos só do nosso plano de acção e do impacto previsto, certo? No nosso caso, no 2 ciclo. Peço desculpa, mas de facto ainda não estou muito esclarecida.
Julgo que seria mais fácil para todos ser uma apresentação geral do trabalho que cada um desenvolveu em grupo... mas nos grupos de 5 😊. Ia poupar-nos muito trabalho e tempo, que é coisa que nestes dias está maaaaais do que escassa.... especialmente para quem trabalha.
Comment by A2 — March 13, 2007 @ [12:52 pm](#)
2. Obrigado pelos exemplos! 😊
Há só uma coisa que, ainda, não ficou clara: a apresentação terá lugar no dia 16 ou 23?
Comment by E15 — March 13, 2007 @ [1:19 pm](#)
3. A 23 de Março, pelo calendário que tenho, começa a disciplina de CAD.... logo e a não ser que o calendário tenha sido alterado (espero bem que não!!), julgo que a apresentação será mesmo a 16....
Comment by A2 — March 13, 2007 @ [2:10 pm](#)

4. Caros professores

Considerando que viajo da Madeira, era importante saber as datas precisas e horários. Só tenho autorização para me ausentar do serviço na 6.^a, o que significa, que só posso apanhar o avião das 7h30 da manhã. Considerando, também, que por motivos internos ao serviço a que pertenço e também económicos (este foi o mês das propinas!), não me posso deslocar todos os fins-de-semana a Aveiro, logo, tento organizar-me nesse sentido. Tenho viagem marcada para a próxima 6.^a, pois estava previsto que seria neste próximo fim-de-semana a data do exame e apresentação dos trabalhos, começo a ficar preocupada com todas estas datas. Será que me podiam dar indicações precisas? Viajando na 6.^a, só consigo estar na UA por volta das 13h (caso não hajam atrasos nos transportes).

Obrigada

Comment by E18 — March 13, 2007 @ [4:49 pm](#)

5. O grupo Interagir, com base nas conclusões produzidas por cada grupo, elaborou um texto para o projecto final que já publicou na wiki... vejam e digam de vossa justiça. Passamos agora a estar activamente concentrados na nossa colaboração no item "Proposta de Intervenção"

Cumprimentos,

Interagir

Comment by A16 — March 13, 2007 @ [5:48 pm](#)

6. Olá, boa tarde!

Alguns esclarecimentos, em face dos vossos comentários:

A apresentação terá lugar no dia 16 (como sempre esteve calendarizado) e, por isso, (aqui o texto é mais dirigido à E18), aguardaremos por ti para a tarde de sexta. Quanto ao exame, logo se vê.

No que diz respeito às apresentações, se estas incidissem sobre o trabalho de cada grupo não valeria a pena o relatório final. Somente têm que dar conta do vosso contributo para esse relatório. Não acham simples?

Votos de bom trabalho,

P1 e P2

Comment by P1 — March 13, 2007 @ [6:37 pm](#)

7. Olá!

A possibilidade de realizarmos o exame na sexta-feira é muito interessante, principalmente para aqueles que, como eu, são de longe. Como, aparentemente, será proveitoso para todos, peço que viabilizem essa possibilidade.

Obg e Cumps

E3

Comment by E3 — March 13, 2007 @ [8:06 pm](#)

8. Bem...aqui de Marrocos aceita-se essa possibilidade iminente de se efectuar o exame e apresentação na sexta. Preciso apenas de ter essa certeza antes de quinta.

Um abraço!

E2

Comment by E2 — March 13, 2007 @ [10:11 pm](#)

9. Boa noite, eu tenho assistido a tudo, mas um pouco de fora, e agora estou com algumas dificuldades. Eu dou aulas todos os dias, de segunda e sexta, das 9 horas às 15h e30 min e não vou conseguir sair na sexta-feira antes dessa hora. Eu estava a contar que o exame seria no sábado e a apresentação na sexta-feira à tarde. Parece-me que é vantajoso para alguns que o exame e a apresentação sejam na sexta, mas não o é para mim. Preciso de ajuda para decidir o que poderei, ou não, fazer...

Obrigada!

E16

Comment by E16 — March 13, 2007 @ [10:23 pm](#)

10. Olá,

Fico muito satisfeita por mais uma vez ver a compreensão e flexibilidades demonstrada pelos profs! Pelo que me posso aperceber, o Grupo Madeira não estará completo da parte da manhã, logo não poderá apresentar...ou estou a fazer confusão? Numa apresentação de 30 minutos, teremos todos os elementos de falar?

Em relação ao exame na sexta-feira, não me importo nada, apenas quero poder fazê-lo antes das 14h30 ou depois das 17h30! Também não me importo de fazer só eu o exame mais tarde, de forma a não prejudicar os outros grupos!

Espero que tudo se resolva. Preciso de saber até quinta, no máximo também, caso seja preciso arranjar alguém que me substitua nas aulas! Espero que isso não seja necessário, pelas razões já explicadas aos meus colegas e profs!

Saudações

- E1
Comment by E1 — March 13, 2007 @ [10:25 pm](#)
11. Olá outra vez,
Falei com o grupo Madeira e como a colega da Madeira chega só de tarde, não se importam de trocar com o @veiroconnections. Assim, apresentamos em 2º lugar e o grupo delas ” Madeira fica no nosso lugar, em penúltimo.
Mais claramente:
Dot.com
@veiroconnetions
Cinco
Joscip
Quintrilho
Madeira
Interagir
Espero que esteja bem assim, senhores professores...
Agradeço às Madeira a enorme compreensão! Obrigada!
E aos profs, mais uma vez!
Saudações
E1
Comment by E1 — March 13, 2007 @ [10:52 pm](#)
12. Permitam-me que diga uma coisa: Não sabiam que as sextas-feiras eram pra isto? Que era a primeira e a ultima de cada mês? Que a alteração de datas cause transtorno, é normal porque temos coisas agendadas... agora,... outra coisa é outra coisa....
Comment by A10 — March 13, 2007 @ [11:24 pm](#)
13. O grupo Interagir agradece as dicas... vamos no entanto repensar os “nossos” casos de sucesso, no sentido de melhor enquadrar a nossa perspectiva, já que a nossa proposta vai um bocadinho além dos casos de e-learnig documentados.
Obrigada, professores.
Interagir
Comment by A16 — March 14, 2007 @ [1:20 am](#)
14. Gostava de colocar esta questão para tirar todas as dúvidas. Eu interpretei de um modo, mas parece que outros não. É o seguinte: a apresentação do trabalho é apenas sobre o que nós fizemos para o relatório final, ou melhor, o projecto de turma, certo? E os pontos que foram feitos por vários grupo, como o caso dos cinco, que faz juntamente com outro, fazemos apenas da parte que os cinco fez sobre esse ponto e o outro grupo faz sobre a sua parte, certo? Obrigado pela atenção.
Comment by A10 — March 14, 2007 @ [7:43 pm](#)
15. Bem...entretanto gostava mesmo de saber quando é o exame?
saudações
E1
Comment by E1— March 15, 2007 @ [12:42 am](#)
16. Bem, infelizmente a minha disponibilidade não é total na sexta-feira, pelo que a partir das 16h não poderei estar presente por motivos profissionais. Sendo elemento das DotCom, que em princípio apresentarão de manhã, não há problema nenhum. O meu problema prende-se com o facto de poder haver exame na sexta. Tal como a Ana referiu estou diposta a qualquer tipo de acordo para não prejudicar a turma...
Com votos de um óptimo trabalho,
A7
Comment by A7 — March 15, 2007 @ [1:38 am](#)
17. Caros professores e colegas,
faço parte do grupo Madeira e, à semelhança de pelo menos 2 colegas minhas, não vou poder tb estar em aveiro antes das 14:30. Dou aulas até às 13:30 e, como tal, ser-me-á impossível comparecer antes dessa hora.
Estou aberta a sugestões, contudo interrogo-me cm poderemos resolver o problema se, de acordo com a minha percepção deste trabalho, o objectivo é criar 1 só apresentação oral de como foi desenvolvido todo este projectos por todos os grupos da disciplina de MAC. No entanto, e como não desejo prejudicar o trabalho dos restantes grupos... gostaria de saber algo em definitivo.
Obrigado e bom trabalho! 😊
A16
Comment by A16 — March 15, 2007 @ [11:26 am](#)

18. Bom dia!
 Dado que ainda há “secções” na Wiki por preencher, e porque me parece que uma visão global do trabalho é importante, pedia aos colegas que - mesmo que estejam a desenvolver essas partes noutras ferramentas - disponibilizassem o que já está alinhavado...
 Gracias, e continuação de bom trabalho 😊
 Comment by mA19 — March 15, 2007 @ [12:00 pm](#)
19. IA16,
 Para tentar desmitificar as tantas dúvidas que andaram em torno da apresentação, vou replicar o comentário que o professor A1 fez em resposta a um email do A10.... para nós foi esclarecedor 😊
 “A apresentação é sobre o vosso contributo, a nível do ciclo de ensino que estudaram, e sua articulação com o trabalho da turma.”
 Ou seja.... temos de falar sobre o as questões específicas que envolveram o ciclo que cada um dos grupos trabalhou.... por exemplo o trabalho de Os Cinco.... incidirá principalmente, não sobre as questões gerais, mas sobre o 2º ciclo. Principalmente o o estado das TIC no 2 ciclo, o plano de acção, plano de intervenção e impacto previsto....
 Foi assim que entendemos e esperamos ter ajudado 😊
 Comment by A2 — March 15, 2007 @ [12:59 pm](#)
20. Obrigado A2, pelo esclarecimento.
 Foi uma grande ajuda. 😊
 Comment by A22 — March 15, 2007 @ [1:45 pm](#)
21. Não querendo armar confusão...mas preciso de saber quando (e em definitivo) é o exame. Simplesmente eu tenho que pagar alojamento e se este for na sexta, eu sigo logo para o algarve...mas preciso de saber hoje ainda.
 Comprimentos (:)
 E2
 Comment by E2 — March 15, 2007 @ [2:03 pm](#)
22. Já agora, em que sala, por favor 😊
 Comment by E19 — March 15, 2007 @ [6:00 pm](#)
23. O quintrilho publicou o enquadramento e o sumário executivo e aguarda feedback ou propostas de alteração.
 Em relação aos aspectos relacionados com o ensino secundário já publicados, gostaríamos de deixar a nossa opinião sobre 2 aspectos.
 No plano de acção, achamos pertinente (no parágrafo referente ao ens. sec.) referir uma das propostas mais significativas feita pelo GAAIRES - o “desaparecimento” da disciplina de TIC neste ciclo de ensino, em virtude da sua desadequação curricular face ao público-alvo em questão. As TIC devem surgir transversais e inerentes a todo o ensino secundário.
 Na proposta de intervenção e, por lapso do grupo, na competência “Gerir e organizar o seu próprio ambiente de aprendizagem”, faltou mencionar as ferramentas de agregação como serviço a ser utilizado neste nível de ensino. (uma observação também para a logística apresentada diferenciadamente nos diferentes níveis de ensino; uma vez que as TIC começam no pré-escolar, não se poderia uniformizar a logística envolvida ao longo de todos os ciclos?)
 Por fim e, em jeito de reflexão lançamos algumas questões:
 Tendo em conta que, os alunos do PDIM saem do secundário com, basicamente, as mesmas capacidades que nós hoje temos em usar as ferramentas tecnológicas, não seria desejável uma maior ambição por parte dos alunos do superior e mesmo do pós-secundário?
 E em relação ao eixo dos professores e alunos? Fará sentido, no ensino superior, falar de dois papéis tão distintos? Neste nível de ensino, onde começa o papel do professor e onde começa o do aluno?
 😊
 Comment by Quintrilho — March 15, 2007 @ [6:20 pm](#)
24. Quintrilho, parecem sugestões pertinentes, das quais vós, por terem estado directamente ligados ao ensino secundário têm mais consciência... Desta forma, e sendo que o trabalho é de todos... sintam-se à vontade para fazer uso da escrita colaborativa e proceder às alterações que mencionam :).
 Senão, esperamos amanhã pelo feedback dos professores em relação ao trabalho que desenvolvemos todos em conjunto e se houverem muitas alterações... fazemos as mesmas todas de uma vez 😊
 Comment by A2 — March 15, 2007 @ [7:47 pm](#)
25. Quintrilho, uma vez que o nosso contributo se situou ao nível do ensino universitário, aqui fica uma “resposta” (se é que se pode falar em respostas...) , uma reflexão sobre as questões

que deixam no ar... O facto de se pensar que o processo de aprendizagem ao longo da vida é uma constante, é inquestionável, mas o nível de competências na utilização das tecnologias que se pretende "igual" para professores e alunos deste nível de ensino, não pode ser confundido com o papel que desempenham no processo... nomeadamente pela função que os professores desempenham em função da instituição em que se integram na implementação/ desenvolvimento das metodologias, mas também ao nível da importante aceitação social que obriga a processos de avaliação e de validação que possam ser reconhecidos pela própria sociedade.

Quanto à ambição da proposta... o seu carácter geral, em nosso entender, não coloca qualquer entrave, a ambição será/ é aquela que os intervenientes no processo quiserem assumir.

Se a ideia não tinha ficado clara no trabalho, obrigada pela oportunidade dada para a esclarecer.

Interagir

Comment by A16 — March 15, 2007 @ [8:30 pm](#)

26. Boas!

O quintrilho fica contente por ter proporcionado um momento de discussão! Não nos passou pela cabeça forçar alterações de última hora...apenas gerar troca de ideias.

Até (muito) breve 😊

Comment by Quintrilho — March 15, 2007 @ [10:24 pm](#)

27. boa noite...

Extra-debate, gostaria de saber a que horas inicia a sessão de amanhã, e em que sala.

Saber se o exame é amanhã ou no sábado também seria bom, mas para já contentar-me-ia com saber o "onde" e "quando". o resto fica para depois...

Comment by A19 — March 15, 2007 @ [11:43 pm](#)

28. Boas,

Também partilho das mesmas questões!

Amanhã- a que horas? onde?

Exame? Quando?

Obrigada

Comment by E1 — March 16, 2007 @ [12:03 am](#)

29. Sala c.3.27. É o anfiteatro do último piso.

Até mais logo 😊

Comment by E19 — March 16, 2007 @ [12:10 am](#)

30. boas noites.....

Foi um dia muito difícil hoje....(pf precisava saber qd é o exame...
(espero que nao seja amanhã)

Obrigada!!

Comment by E5 — March 16, 2007 @ [12:11 am](#)

31. Boa Noite,

Num e-mail enviado a um dos colegas do meu grupo, ficou claro que irá haver exame amanhã para quem puder/quiser, mas com réplica no sábado para quem preferir!

Assim, todos ficamos satisfeitos!

Saudações

E1

Comment by E1 — March 16, 2007 @ [12:33 am](#)

32. Boa Noite,

Num e-mail enviado a um dos colegas do meu grupo, ficou claro que irá haver exame amanhã para quem puder/quiser, mas com réplica no sábado para quem preferir!

Assim, todos ficamos satisfeitos!

Saudações

E1

Comment by E1 — March 16, 2007 @ [12:33 am](#)

33. Obrigada, boa noite a todos, até mais logo 😊

Comment by E19 — March 16, 2007 @ [12:42 am](#)

1.13.1 [1.ª versão do artigo](#)

admin | [Uncategorized](#) | Tuesday, March 20th, 2007

A 1.ª versão do vosso artigo já está disponibilizada na área de conteúdos do espaço da disciplina de MAC no BB (a minha ligação fantástica não me permitiu fazer o upload para a área de ficheiros do

blog).

Apesar de já termos filtrado algumas informações, neste preciso momento o texto ultrapassa o limite de 15 páginas imposto pela organização. Consequentemente, teremos ainda que efectuar mais revisões. Gostaríamos, no entanto, que lessem o texto actual e nos reportassem a existência de gralhas e queríamos pedir-vos 2 favores concretos:

- que nos passassem a informação em falta, relativa às referências (e assinalada no corpo do texto);
- que fizessem (mais) um esforço de apresentação dos dados relativos a todos os ciclos no eixo dos Conteúdos numa perspectiva única e não segmentada como se encontra presentemente.

Se a memória não nos falha, um dos grupos fez um exercício interessante do tipo de sistematização que vos pedimos, tendo apresentado todas as tecnologias abordadas em todos os ciclos numa única imagem. No caso do eixo dos conteúdos, arranjem uma forma criativa de colocar também as actividades :-). Este é um aspecto fulcral para que nos consigamos manter no limite de páginas imposto.

Uma nota final: este texto não inclui ainda os vossos nomes como autores, uma vez que essa informação apenas é colocada no formulário de inscrição disponibilizado pela Conferência. Alguma sugestão para o nome a colocar? Ou colocamos todos os vossos nomes?

Aguardamos o vosso feedback até ao fim do dia de amanhã. Se considerarem mais simples, enviem-nos esse feedback para os nossos e-mails.

Cumprimentos,
P2 e P1

Tags: No Tags

1.14 11 Comments »

1. bom dia,
quando tento abrir o documento, aparece esta mensagem:
description The requested resource
(/courses/1/2481_0607/content/_142077_1/Chall_07_v01.doc) is not available
não sei se é geral...
Comment by E17 — March 21, 2007 @ [10:43 am](#)
2. E17,
Acabei de colocar o documento no blog do grupo Interagir. Podes consultá-lo aqui:
<http://interagir.blogs.ca.ua.pt/>.
Espero ter ajudado! 😊
Comment by E15 — March 21, 2007 @ [11:41 am](#)
3. Proponho que os nomes de todos que participaram da elaboração do trabalho venham numa página interna do artigo e que na capa venha apenas a identificação que foi um trabalho elaborado pelos alunos do MME/CFE da Universidade de Aveiro, turma 2006/2007.
A15
Comment by A15 — March 21, 2007 @ [3:29 pm](#)
4. Algumas tabelas aparecem com formato de texto em Times 10 e um dos pré-requisitos do evento é que tabelas e gráficos assumam formato Times 9. Seria interessante que quem disponibilizou as tabelas na Wiki, pudesse alterar o tamanho das mesmas e enviar para os professores, pois não consigo fazer as alterações a partir do doc da 1ª versão do artigo.
A15
Comment by A15 — March 21, 2007 @ [3:48 pm](#)
5. Obrigada E15, ajudou de verdade 😊

Comment by E19 — March 21, 2007 @ [7:45 pm](#)
6. Olá!
Julgo que o esquema a que fazem alusão no post é o da nossa apresentação. Se interessar a quem está a “resumir” essa parte, a apresentação encontra-se disponível para dl no nosso blog (<http://aveiroconnections.blogs.ca.ua.pt/>). Se for necessária alguma ajuda adicional basta dizê-lo aqui.
Cumps
E3

Comment by E3 — March 22, 2007 @ [6:03 pm](#)

7. Olá professores!

Acabei de ver a 2ª versão do trabalho, no BB, e reparei que existe ainda (penso eu) alguma bibliografia em falta e que já foi enviada por e-mail. Caso haja algum problema, por favor avisem =)

Comment by A19— March 23, 2007 @ [12:10 am](#)

8. Como já tinha afirmado por e-mail, estarei disponível para o que for necessário no âmbito do trabalho final.

Mas a razão principal pela qual deixo aqui uma mensagem tem a ver com duas notícias presentes na edição da revista “Visão” desta semana.

Um pequeno artigo (p. 108) intitulado “Contra o isolamento, teclar”, revelando um bom exemplo de caso de sucesso da implementação das TIC na escola básica da Ilha do Corvo. Vale a pena ver.

Há ainda um outro artigo, desta vez, relacionado com o Second Life (p. 138) cujo título é “À nossa imagem. Second Life, o universo virtual criado em 2003, está mais perto da realidade: já há ataques nucleares a multinacionais”. O meu comentário resume-se a interessante, uma vez que ainda não me foi possível navegar nesse espaço. A curiosidade é, sem dúvida alguma, muita.

Talvez este blog se “desactive” depois dos trabalhos terminados... Como, no entanto, este foi o espaço onde comecei a experimentar a escrita em blogs, deixo a referência a estas notícias.

Continuação de um bom trabalho.

A24

Comment by A24 — March 23, 2007 @ [8:59 am](#)

9. 😊

Obrigado pelos contributos. Consultem a 2.ª versão do artigo no BB e digam-nos de vossa justiça.

Comment by P1 — March 23, 2007 @ [11:03 am](#)

10. Estive a ler a última versão do artigo e sugeria uma alteração:

- na proposta de intervenção, no quadro/ tabela da Formação Pós-Secundária, retirava a palavra “actividades”, uma vez que é redundante e não segue a estrutura dos restantes quadros/ tabelas.

Mas, é, apenas, um pormenor num bom trabalho de síntese.

Comment by A24 — March 24, 2007 @ [3:55 pm](#)

11. Boa tarde!

Continua (digo) a faltar a referência, na bibliografia, aos relatórios de Paiva...

De resto está um bom trabalho e a lista dos nomes, no final, parece mesmo a solução mais indicada

Comment by A19 — March 24, 2007 @ [7:23 pm](#)

1.14.1 [Aí foi ele, o dito cujo!](#)

P1 | [Uncategorized](#) | Tuesday, March 27th, 2007

Caríssimi!

Acabámos de submeter a obra de arte ao Challenges 2007, e seja o que o Olimpo quiser. Agora é preciso calma, descontração e estupidez natural, para além de muita “dranguilidade”.

Por imperativos do formulário de submissão e alfabéticos, a Ana Daniela Rasteiro ficou como primeira autora do artigo e também como autora de contacto (confirma-nos, por favor, que recebeste um email de recepção).



Deixamos em anexo a versão final do dito.

Entretanto, cumpre-nos solicitar-vos que procedam à vossa auto e hetero-avaliação (vejam o BB).

Iríamos agora dedicar um pequeno trecho a dizer que foi um prazer trabalhar convosco nesta disciplina, mas teremos que o fazer de novo, pelo que terão que aguardar pela repetição do piropo.

Cumps!

P1 e P2

[o dito](#)

Tags: [CD PDIM](#), [colaboração](#), [participação](#), [relatório](#)

1.15 1 Comment »

1. Olá a todos.

Venho apenas comunicar que já recebi o e-mail de confirmação da submissão do nosso relatório.

Está tudo em ordem!

Bom trabalho!!! 😊

Comment by E13 — March 27, 2007 @ [10:28 pm](#)

1.15.1 [Finalmente...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Tuesday, June 5th, 2007

... As classificações finais da disciplina de MAC. Disponíveis num BB perto de si.

Cumprimentos,

P1 e P2

Tags: [CD PDIM](#), [MAC](#), [notas](#)

1.16 1 Comment »

1. Como é costume dizer..tardaram mas chegaram! E parece que chegaram bem!

Dou os meus parabéns a todos pelo trabalho desenvolvido conjuntamente!

Mais que o relatório resultante dos nossos esforços, ficaram as competências de entreada e colaboração, que nos serão tão úteis ao longo da vida!

Até Breve!

Comment by A6 — June 6, 2007 @ [1:05 pm](#)

ANEXO 10 – TRATAMENTO DOS DADOS DAS COMUNICAÇÕES NO FÓRUM DO BLACKBOARD DA DISCIPLINA DMME – 2ª FASE

“Toda pergunta que pode ser concebida tem uma resposta” (William Blake)

Dia 07 de Outubro de 2006 – 6 mensagens trocadas

- Mensagem de um dos docentes (P2) iniciando as hostilidades, explicando o que é o espaço, sua natureza, como deve ser utilizado e votos de bom trabalho.
- 5 Mensagens do mesmo aluno (A1) anunciando: a compreensão da dinâmica do ambiente e se comprometendo a contribuir com as discussões; solicitando a decomposição da palavra DIDAKTOS; disponibilizando link; disponibilizando outro link de outro texto e na última mensagem ele partilha um texto que talvez conste na bibliografia e anuncia que está encerrando sua participação neste dia.
- Não há participação de outros alunos.

Dia 08 de Outubro de 2006 – 12 mensagens trocadas

- Uma aluna (E1) participa 4 vezes seguidas, onde ela aprecia o processo que se inicia e troca de votos de sucesso com os demais alunos; partilha um texto; na mensagem seguinte, anuncia que o texto consta da bibliografia e por fim, partilha mais um texto.
- Aluna (A2): Apreciação do movimento do fórum e anúncio de início das leituras.
- P2: Mensagem de esclarecimento
- Aluna (A3): post com dúvida sobre o entendimento da TFC.
- P1: esclarecimento da dúvida com exemplos
- Aluno (E2): 2 mensagens, onde em uma, ele tece a construção das ideias pelo entendimento que fez da TFC, lança questão e na outra, corrige termos utilizados na mensagem anterior.
- Aluno A1 disponibiliza mais um artigo.
- Aluno (E3): mensagem em que faz o cruzamento da teoria com a fase que se encontra nos trabalhos da disciplina e de início num curso da área da Educação.

Dia 09 de Outubro de 2006 – 18 mensagens

- P1: pedido de maior esclarecimento da questão pelo aluno.
- Aluno (A4): apreciação do movimento e anúncio de limitação de acesso por ausência de rede na aldeia onde mora e do local onde acede.
- P2: mensagem de alerta sobre a ausência da participação de muitos alunos e sobre o cumprimento dos prazos.
- A2: mensagem de dúvida sobre a compreensão e implantação da TFC no DOL.
- E1: levantamento de questão e demonstração de alguma apropriação da TFC.
- A5: mensagem de apoio.
- P2: mensagem de esclarecimento da dúvida posta pela aluna A2, auxiliando a compreensão e implantação da teoria.
- A6: anúncio de agradecimento pelo esclarecimento do docente.
- P2: nova mensagem com mais esclarecimentos das dúvidas partilhadas pelos alunos.
- E1: partilha de artigos
- P1: esclarecimento da mesma dúvida
- A7: Anúncio de registo no DOL e solicitação de password para visualização dos projectos que lá se encontram
- E2: Observação sobre a própria participação e compreensão efectuada sobre as leituras. Percepção da existência de dúvidas, confusões sobre a teoria e promessa de maior estudo para melhor participação.
- P2: esclarecimento de dúvidas.
- A7: reflexões sobre a sua prática profissional docente, acompanhada de reflexão sobre saberes, metodologias de ensino que a aluna vai construindo sobre o conhecimento em formas de rede e das consequências.
- E4: dúvidas surgidas do desdobramento da teoria e de sua compreensão.
- E5: partilha de texto
- A1: partilha do seu entendimento, após a discussão em grupo, da TFC.

Dia 10 de Outubro de 2006 – 64 mensagens (resumo por temas/assuntos)

Assunto/tema	Identificação dos alunos
Justificação de ausência de participação até a	E7, E10

presente data	
Anúncio de estágio perante o desenvolvimento da disciplina	A9, E10
Partilha de artigos sobre os temas estudados na TFC ou sobre a própria TFC	E2, E6
Apreciações dos textos partilhados	A4
Dúvidas sobre o entendimento e a implementação da TFC	A4 (duas vezes) A2 A8 E1 (duas vezes) A12 A11 E10 A13 E4 (duas vezes)
Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas	A7 (duas vezes) A1 E8 (duas vezes) A8 (três vezes) E1 (três vezes) E9 A11 (três vezes) A4 (duas vezes) E10 A2 (três vezes) E12
Mensagens de agradecimento por esclarecimentos feitos pelos colegas ou pelos professores	E1 (quatro vezes), A2, A13
Mensagem de concordância com as ideias expostas pelos colegas	E1, E4 (três vezes), A2
Mensagem de reforço das questões colocadas pelos colegas	E1, E4
Apreciação das plataformas utilizadas na disciplina	E8, A2
Solicitação de ajuda para resolver problemas de acesso às plataformas, de registo no DOL, para editar os conteúdos, sobre o relatório	A9 (duas vezes), E9, E1 (duas vezes),
Mensagem sem nenhum contributo	E1
Apreciação do processo que estão vivendo – sem conseguirem fazer a identificação dos colegas na comunicação a distância – com as trocas colaborativas, as partilhas de ajuda, de ideias, de dúvidas	A2, E1, E11, E4

Comentários dos docentes:

- Percepção das dinâmicas colaborativas que já se desenvolvem no BB, do espírito de colaboração entre os colegas.
- Compreensão dos estádios de desenvolvimento dos raciocínios pelos alunos, com a ressalva de que tem noção a compreensão total das teorias não se dá imediatamente e a existência de algumas confusões.
- Entende tudo como um processo que se dá dentro das comunidades de aprendizagem.
- Lembrou do cuidado das suas participações para não interferir e induzir as discussões
- Tal participação será para dirimir as dúvidas de maior alcance.
- Esclarecimentos de dúvidas sobre a TFC que ainda pairam nesta fase.
- Condução das discussões, remetendo à respostas dadas para perguntas de mesmo cariz.

Dia 11 de Outubro de 2006 – 89 mensagens

Assunto/tema	Identificação dos alunos
--------------	--------------------------

Mensagem de concordância com as ideias expostas pelos colegas	E1, E5 (duas vezes), A4, A7 (duas vezes), A2 (três vezes), E13, E14, E15 (duas vezes), A3, E10, E15
Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas, inclusive com apreciação	E1 (duas vezes), A11 (sete vezes), A4 (três vezes), E5 (duas vezes), A7 (três vezes), A2, E13, E3 (duas vezes), E12 (duas vezes), E14, E15 (quatro vezes), E2, A3 (duas vezes), E10 (cinco vezes), A12, E16, A14
Apreciação do processo que estão vivendo – sem conseguirem fazer a identificação dos colegas na comunicação a distância – com as trocas colaborativas, as partilhas de ajuda, de ideias, de dúvidas	E1, A4, A14
Dúvidas sobre o entendimento e a implementação da TFC e que serviram para debate	E1 (duas vezes), E12, A4, E12, A2 (duas vezes), A8, A3, A11, A12, E10, E16
Sugestão de temas ou aspectos da TFC para debate	A11, E1, E3
Partilha de artigos ou links	E1, E3 (duas vezes), E12
Solicitação de ajuda para resolver problemas de acesso às plataformas, de registo no DOL, para editar os conteúdos, sobre o relatório	E1, E5, E12, E10
Mensagem sem nenhum contributo	A4 (duas vezes), E1, E15
Mensagens de agradecimento por esclarecimentos feitos pelos colegas ou pelos professores	E1, A11, E10
Associação entre a TFC e sua experiência profissional	E2, A3, E10 (quatro vezes)
Anúncio de participação pela primeira vez no fórum	E16, A14
Justificação de ausência de participação até a presente data	A14
Anúncio de estágio perante o desenvolvimento da disciplina	A14

Comentários dos docentes:

- Verificação dos problemas junto a equipa de suporte das plataformas.
- Esclarecimentos de dúvidas sobre a TFC que ainda pairam nesta fase com apresentação de exemplos para tornar mais claro seu raciocínio.
- Anúncio de que algumas discussões terão vez ou serão alongadas em outras disciplinas futuras.
- Sugestões de leituras em textos complementares e/ou suplementares disponibilizados na Bibliografia.
- Solicitação de melhor elaboração da questão levantada pelo aluno para que ele possa esclarecê-la.
- Congratulações pelas discussões que têm sido desenvolvidas acompanhada da apreciação do processo por eles, do qual se sentem participantes e colaboradores.
- Sugestão de temas para discussões
- Apreciação do próprio papel que têm representado.
- Esperança de que os alunos sejam futuros membros de grupos “decisores” de publicação e fabricação de determinados materiais.

Dia 12 de Outubro de 2006 – 49 mensagens

Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas, inclusive com apreciação	E16, A11 (três vezes), A15, A14 (duas vezes), E15, A4, A6, E1 (duas vezes), A8, A5, E15, E12 (duas vezes), A3 (duas vezes)
Mensagem sem nenhum contributo	E16, A8, A14
Dúvidas sobre o entendimento e a implementação da TFC e que serviram para	A15, E16, A5

debate	
Associação entre a TFC e sua experiência profissional	A4 (duas vezes), A7, E1, E14, A8, A14, E12, A3
Solicitação de ajuda para resolver problemas de acesso às plataformas, de registo no DOL, para editar os conteúdos, sobre o relatório	A5, A4
Mensagem de concordância com as ideias expostas pelos colegas	A14, A8, A11
Apreciação do processo que estão vivendo – sem conseguirem fazer a identificação dos colegas na comunicação a distância – com as trocas colaborativas, as partilhas de ajuda, de ideias, de dúvidas	E1, E14
Erratas	E1 (duas vezes)
Mensagens de agradecimento por esclarecimentos feitos pelos colegas ou pelos professores	A2

Comentários dos docentes:

- Esclarecimentos de dúvidas
- Sugestão de temas ou aspectos da TFC para debate
- Solicitação de melhor elaboração da questão levantada pelo aluno para que ele possa esclarecê-la com mais argumentos em torno do seu raciocínio.
- Sugestões de leituras em textos complementares e/ou suplementares disponibilizados na Bibliografia.

Dia 13 de Outubro de 2006 – 26 mensagens

- E5: pedido de esclarecimento de conceitos
- A11: Esclarecimento desta dúvida
- P1: esclarecimento do docente para a mesma dúvida com base no “thefreedictionary”.
- E17: mensagem de dúvida sobre como trabalharíamos os textos na estrutura a ser desenvolvida no DOL, com base nos textos originais, textos elaborados por nós ou com excertos dos textos originais, assim como a extensão destes mesmos textos. Deverão ser acompanhados de textos sínteses? Os vídeos também? E qual a postura a assumir diante do que apresentam para os alunos: atitudes de imparcialidade ou não?
- A7: Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas, inclusive com apreciação
- A2: reforço da questão colocada pela aluna E17.
- A2: Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC esclarecendo dúvidas dos colegas sobre a questão da imparcialidade. Sugere um tema para defender seu raciocínio que gerou um debate com A8
- E18: Apreciação do processo que estão vivendo com as trocas colaborativas, as partilhas de ajuda, de ideias, de dúvidas; desculpas pela não participação nesta mensagem; Associação com a experiência vivida e o contributo da TFC e das discussões (e o que estamos aprendendo com elas) para a educação.
- A11: Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas ao responder ao post sobre a atitude tendenciosa na disponibilização de ficheiros sobre os domínios desenvolvidos.
- A8: argumento em torno do assunto levantado por A2, sobre a atitude tendenciosa na disponibilização de ficheiros sobre os domínios desenvolvidos.
- Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas ao partilhar seu entendimento de uma leitura presente num texto da bibliografia disponível.
- A2: justificação do argumento que utilizou para o tratamento de determinado tema, post em resposta ao argumento de A8.
- E1: Apreciação da questão que está gerando o debate sobre as posturas tendenciosas. Concordância com o argumento de A11 e desenvolvimento do seu raciocínio sobre o que julga concordar. Partilha de suas opiniões para as outras discussões travadas neste dia e nos anteriores e pedido de esclarecimento para os pontos que ficou em dúvida.
- A8: mais argumentos para o pensamento de A2;

- E5: mensagem de agradecimento
- A2: justificação do surgimento da temática que gerou a discussão
- E17: Agradeceu as partilhas sobre a questão da imparcialidade e mantém a solicitação para o esclarecimento das dúvidas sobre como elaborar os textos, se mantém os originais.
- A8: justificação da atitude que assumiu nas argumentações ao debate instalado por E17 e alimentado por A2 sobre a questão da imparcialidade ao sugerir a questão das drogas.
- A2: Percepção da confusão em que todos se encontram e aposta no feedback dos docentes que deve esclarecer a mesma. Manifesta a dúvida que ficou com o post de E17 sobre a construção dos textos, que segundo seu raciocínio, deveria ser elaborado pelos grupos.
- E17: solicitação de ajuda para esclarecer estas dúvidas pelos docentes.
- P1: apreciação da atitude do aluno E11 ao dirimir a dúvida da colega.
- P1: para dirimir a dúvida sobre a elaboração dos textos sugere dois projectos criados disponível para vista conforma a utilização de uma password que segue na mesma mensagem. Os projectos irão desfazer as dúvidas que ainda persistem.
- A14: mensagem de agradecimento ao post do docente
- A15: dúvida sobre conceito ligado a compreensão da TFC.
- A10: mensagem de agradecimento ao post do docente

Dia 14 de Outubro de 2006 – 12 mensagens

- A5: toma a questão levantada por A15 e a redimensiona, mas busca esclarecer a questão original
- A11: também busca tecer raciocínio para o esclarecimento da mesma questão.
- A12: mensagem de apreciação após a sugestão do docente para visitarmos o projecto da Menina do Mar.
- A4: também publicou mensagem de agradecimento após esta sugestão e apreciação do que esta resultou.
- E7: apoio à reflexão que o colega fez de aspectos do ensino, o papel do aluno ligado à compreensão da TFC. E mostras da consciência e do entusiasmo do próprio papel e do que cabe fazer diante do que estão aprendendo.
- P1: resposta do docente à questão levantada por A15.
- A4: Pedido de ajuda para resolver um problema para editar conteúdos no DOL e possível entendimento do que se passa.
- A11: contributo do aluno ainda para a questão sobre o desenvolvimento dos tópicos.
- A11: contributo com exemplos tomando a discussão sobre as drogas no desenvolvimento da sua compreensão em torno do desenvolvimento dos tópicos.
- A11: contributo que discute ainda a questão da imparcialidade sobre a perspectiva de desenvolvimento de materiais multimédia. Reflete a sua opinião, defendendo seu ponto de vista sobre o conjunto de assuntos que deve o professor informar e a defesa numa perspectiva cognitiva do seu entendimento de que não cabe ao professor fazer escolhas tendenciosas.
- P2: Justificação do facto de não ter sido possível contactar o responsável pelo apoio na administração do DOL. Sugestão de possível entendimento do problema.
- A4: Apreciação do problema e da plataforma e das soluções que tomou a nível da edição do conteúdo o DOL.

Dia 15 de Outubro de 2006 – 10 mensagens

- A6: resposta da aluna, informando que já havia solucionado o problema mediante orientação de outra colega.
- E9: resposta a questão sobre o desenvolvimento dos tópicos com a partilha de uma citação de um texto da bibliografia.
- A6: solicitação de ajuda para resolver um problema no DOL quando da edição de conteúdos no DOL.
- P1: Resposta do docente de que irá averiguar a questão conforme os dados e coordenadas do projecto que a aluna está criando.
- E4: dúvida sobre a edição da fonte junto a edição de conteúdos no DOL.
- E4: sugestão de solução ao problema levantado por A6 que a aluna também viveu.
- A3: solicitação de ajuda para o problema quanto a armazenagem de vídeos no DOL.
- E4: postagem de dúvidas sobre a possível mudança na ordem dos casos.
- A15: mensagem de problemas com o registo.

- A15: anúncio de problema solucionado.

Dia 16 de Outubro de 2006 – 14 mensagens

- A6: anúncio de problema resolvido
- P1: resposta ao post da aluna sobre o problema da mudança de ordem dos casos, esclarecendo sobre a questão e as possibilidades diante da questão.
- A7: reforço da questão de E4 e solicitação de ajuda.
- A11: reforço da mesma questão e possíveis saídas que poderiam ser efectuadas.
- E15: sugestão de solução para o caso da ordem dos casos.
- P2: esclarecimento do docente com as possíveis soluções para o caso da ordem dos casos.
- E9: Lançamento de duas questões: uma sobre a estruturação dos conteúdos e como se insere a matriz conceptual no template.
- A16: anuncia duas questões em função de seu grupo cujos membros não estiveram na sessão presencial inicial: uma questão com relação a natureza do relatório do progresso e a que corresponde as letras na representação da matriz conceptual.
- A11: esclarecimento do aluno para o significado das letras da matriz conceptual.
- A11: esclarecimento a partir do entendimento do que é o relatório de progresso e do que vem a descrever.
- A10: informe sobre onde consta o guião da estrutura do relatório.
- A6: dá sua opinião do que se refere o relatório de progresso
- A1: sugestão de soluções para visualizar o projecto no DOL.

Dia 17 de Outubro de 2006 - 32 mensagens

- A16: mensagem de agradecimento, onde coloca o entendimento que tinha do relatório de progresso e portanto, a sua dúvida em estarem a pensar certo ou não.
- P2: esclarecimento do docente em relação ao relatório de progresso e à matriz conceptual.
- P2: o post seguinte anuncia que o post anterior irá esclarecer as dúvidas do grupo de A16.
- A16: discordância do raciocínio de A11 para as letras que surgem na travessia dos casos, onde ela apresenta outros significados. Postagem de dúvidas sobre esses significados e onde encontrar leitura referente para entender mais o seu raciocínio.
- A6: anúncio de problemas no DOL quanto à incorporação de imagens nos mini-casos e vídeos.
- E1: sugestão de solução para um problema já solucionado no fórum, com base no registo
- A16: mensagem de agradecimento por suas dúvidas terem sido respondidas.
- A16: desenvolvimento de raciocínio em torno do problema levantado por A6 e anúncio de problema que viveu ao tentar adicionar um mp4. Associa o erro ao tamanho dos objectos que quer adicionar.
- A2: anuncio do que acontece quando edita os temas e solicitação de ajuda para separar os temas.
- P1: apresentação dos passos para adicionar imagens nos mini-casos e esclarecimento em torno do tamanho dos ficheiros de vídeos a serem integrados.
- P1: anúncio de não entendimento do problema que A2 está vivendo e pedido de mais esclarecimentos.
- A4: esclarecimento do problema apresentado por A2 e apreciação da plataforma DOL.
- A2: apreciação também do DOL e apresentação de mais dados sobre os problemas que está enfrentando ao integrar temas aos mini-casos.
- E15: partilha de solução ao problema levantado por A2.
- E6: agradecimento pelo esclarecimento por deter a mesma dúvida.
- A2: anúncio de problema resolvido.
- E10: Solicitação urgente de esclarecimento a cerca da estruturação de conteúdos e dúvidas a ela relacionada.
- A6: mensagem de agradecimento pelo esclarecimento e que quanto às imagens, ela agora sabe que trajecto percorrer, mas que em relação aos filmes, o problema persiste.
- A15: reflexão da aluna em torno do compromisso em voltar para o país de origem e contribuir para as mudanças necessárias na sua realidade a partir do que tem aprendido com a praticabilidade dos materiais multimédia.
- A5: post de dúvida quanto à entrega do relatório e se todas as informações do DOL já devem lá estar.

- E1: reforço da questão e o entendimento do que isso representa na altura. Solicitação de esclarecimento dos docentes.
- A11: reforço da questão e dúvida sobre o que deve constar no DOL até a presente data de entrega do relatório
- A4: partilha de dúvida sobre integração de ficheiro de vídeo em formato wmf na descrição do mini-caso ou sobre a existência em que o mini-caso é o próprio vídeo. A sua dúvida é se é possível.
- E6: reforço da questão de A5.
- A16: resposta ao post de A4, onde diz q já armazenou um ficheiro em formato swf, mas que encontra dificuldades em fazer upload de um ficheiro com um certo tamanho e sua questão é se o problema que têm ao praticar a acção deve-se ao tamanho dos ficheiros.
- A8: dá sua opinião do que deve constar no DOL até o dia seguinte, que é a data da entrega do relatório.
- E14: contribui com a opinião de A8, ao esclarecer que quanto mais desenvolvidos os projectos estiverem melhor será para o feedback dos docentes constatarem as falhas de compreensão da implantação do projecto.
- E14: anúncio de problemas na edição dos conteúdos. Seus logins de editores não lhes permitem fazer isso. Anúncio das soluções que têm tomado.
- P2: esclarecimento do docente em torno da estruturação dos conteúdos.
- P2: resposta ao post sobre o quanto do projecto do DOL deve já estar implantado na altura da entrega dos relatórios, esclarecendo os objectivos desta fase.
- P2: mensagem de resposta à A4 quanto à dúvida sobre a integração de ficheiros no formato citado e sugestão para converter em outro formato.
- P2: post relativo ao problema de E14 e E6 para editarem conteúdos no DOL com seus respectivos logins de editores e promessa de que irá averiguar o problema.

Dia 18 de Outubro de 2006 – 23 mensagens

- E14: complemento de anúncio da sua situação que se prolonga desde o fim-de-semana anterior e anúncio das saídas que estão tomando e que deverão tomar mediante a persistência do problema.
- A16: dúvida quanto ao ficheiro que tenta integrar no DOL.
- P1: esclarecimento do docente e anúncio de que será necessário aguardar o regresso do administrador do DOL, até o fim-de-semana para averiguarem todos esses problemas.
- P1: anúncio de alteração da data das apresentações dos trabalhos e definição do limite de tempo que cada grupo poderá dispor.
- P1: solicitação das coordenadas de acesso aos projectos no DOL que devem seguir anexadas nos relatórios.
- A2: confirmação de dúvida quanto ao anúncio do docente.
- A10: reforço da pergunta da aluna e pedido de maior esclarecimento quanto a duração das actividades da última sessão presencial, onde ocorrerá as apresentações dos trabalhos e os exames, mediante sua agenda de compromissos já ter alguns firmados.
- E6: reforço do problema anunciado por E14 e maior esclarecimento da situação.
- A16: mensagem sem contributo. Anúncio de que registou a alteração de eventos.
- A11: anuncio de que a alteração não causou problemas.
- E4: solicitação de esclarecimento do que vai consta nos exames.
- A4: ressalta a dificuldade que talvez haja em não conseguir apresentar os detalhes do projecto do seu grupo devido a extensão deste.
- E15: solicitação de informação quanto a duração do exame.
- P1: confirma que não haverá aula na sexta-feira.
- P1: informa que seguindo todos os limites da apresentação o tempo em que as actividades estarão concluídas.
- P1: informe sobre o que deve constar no exame.
- P1: informe sobre a duração do exame.
- E4: mensagens com emoticons para expressar o que pensa de exames.
- E3: dúvida sobre as formas de envio do relatório.
- P2: esclarecimento do docente sobre o local onde devem constar os relatórios.
- A1: anúncio de um compromisso que será prejudicado com a alteração da data das apresentações.
- A11: mensagem de agradecimento.

- E13: solicitação de parâmetros para a apresentação dos grupos.

Dia 19 de Outubro de 2006 – 7 mensagens

- E10 – anúncio de entrega do relatório de progresso do seu grupo
- E3 – anúncio de entrega do relatório de progresso do seu grupo
- E10 – reforço de maior esclarecimento em torno das apresentações dos grupos e esclarecimento para E13 da duração das apresentações já anunciado por um dos docentes.
- P1: registo do problema levantado pelo aluno, mas que nada pode ser feito quanto ao seu compromisso no sábado do exame.
- P1: esclarecimento a cerca das apresentações dos grupos.
- E11: anúncio de registo da informação.
- E16: justificação da troca de ficheiros procedida pelo seu grupo em razão de uma detecção de problema no mesmo.

Dia 20 de Outubro de 2006 – 6 mensagens

- P1: Registo da mensagem do grupo de E16.
- P1: promessa de que estão tentando resolver as questões quanto ao upload de vídeos
- A5: anúncio de que estão a buscar mais literatura pertinente para avaliar o projecto do seu grupo e pedido de sugestão de mais projectos em que poderiam tomar como parâmetro para este objectivo.
- E14: dúvida sobre implantação de conteúdos no DOL.
- A1: problemas com integração de vídeos de certa extensão no DOL.
- E14: pedido de ajuda ao problema que surge quando tentam adicionar texto na descrição dos mini-casos.

Dia 21 de Outubro de 2006 – 17 mensagens

- A5: esclarecimento de E14 sobre a implantação de conteúdos no DOL, conduzindo-a a resposta que ele recebeu do docente na altura em que formulou a mesma questão.
- E1: anúncio de problema quando seu grupo tenta fazer alterações em conteúdos já editados no DOL.
- E1: anúncio de problema solucionado e solicitação para que se averigüe o problema uma vez que já sucedeu com outros grupos.
- A1: partilha de esclarecimento sobre a situação descrita por E1 e a solução que ele encontrou.
- A2: reforço do esclarecimento de A1.
- E17: apresentação de um problema quanto a visualização dos conteúdos que edita e apreciação do problema por outros ângulos.
- E3: dúvida relacionada entre a associação da leitura que trata da matriz conceptual e a o seu entendimento de como operacionalizar no DOL.
- A1: percepção da lentidão do BB.
- A1: reforço da questão de E3 e possível saídas a serem pensadas.
- A7: reforço da mesma questão e possível entendimento. Solicitação de esclarecimento por parte dos docentes.
- A11: partilha de opinião sobre a questão levantada anteriormente.
- A11: tentativa de entender a perspectiva que os colegas utilizaram ao implantar seu projecto e sugestão de alteração para chegarem ao objectivo proposto.
- A11: confirmação da lentidão do BB e apreciação das razões para o evento.
- A11: contributo com base no seu entendimento da TFC para ainda reforço da questão da colega.
- E1: solicitação de ajuda para inserir imagens no campo de textos do DOL.
- E2: resposta a solicitação da colega com passos de como ela efectuará a acção.
- A11: questão com relação à problemas na armazenagem de vídeos de certa extensão.

Dia 22 de Outubro de 2006 – 18 mensagens

- E17: anúncio de problema resolvido mediante a uma aplicação que teria deixado de fazer.
- P1: sugestão do docente à questão levantada por A4 e apreciação do contexto muito tráfego do DOL e do BB em manutenção.

- E6: confirmação da percepção do BB muito lento.
- E9: dúvidas com a implantação de conteúdos no DOL mediante o seguimento da TFC.
- E9: anúncio de problema solucionado.
- E3: permanência da mesma dúvida
- E16: associação entre as dificuldades que estão vivendo e a lentidão percebida no DOL e no BB.
- E16: concordância com o raciocínio de A11 em resposta a questão posta por E3.
- A7: partilha de solução para o problema de E9.
- A1: dúvida sobre os formatos de vídeo suportados no DOL.
- E8: esclarecimento da questão posta por A1.
- A3: anúncio da dificuldade que está a sentir em por um vídeo como mini-caso e a saída encontrada.
- A4: anúncio da persistência nos problemas em adicionar vídeos de certa extensão e apreciação do DOL.
- A2: anúncio de mesmo problema.
- P2: esclarecimento da questão de E3 sobre as sequencias temáticas.
- A2: solicitação de informação sobre o prazo de disponibilização do feedback dos relatórios.
- A2: anúncio de que já o visualizou no fórum do seu grupo.
- E4: dúvidas sobre o formato e data de entrega do relatório final do grupo.

Dia 23 de Outubro de 2006 – 4 mensagens

- A11: anuncio de dificuldades de armazenar vídeos no DOL de qualquer extensão.
- P2: pedido de mais informações sobre o vídeo para oferecer feedback mais preciso, mas apresentou desde já algumas soluções ou apreciações do problema.
- A11: resposta a solicitação do docente.
- P2: anúncio de que verificou o que se passa e a provável causa das dificuldades sentidas por todo com relação a armazenagem de vídeos.

Dia 24 de Outubro de 2006 – 4 mensagens

- A6: dúvida com relação a transferência de vídeo da área de recursos para a secção dos mini-casos.
- A16: problemas na associação de temas aos mini-casos.
- E12: dificuldades com a associação de temas às sequências
- A2: reforço da questão de E12 por viverem o mesmo dilema.

Dia 25 de Outubro de 2006 – 6 mensagens

- P1: esclarecimento dos passos que A6 deve seguir.
- P1: anuncio de que a questão dos problemas levantados já foram comunicados ao administrador e que está à espera da resposta.
- A16: promessa de manter a calma
- A6: mensagem de agradecimento às recomendações do docente, acrescentando o que já havia planeado fazer.
- A2: sugestão de sequencia proposta por colega de grupo.
- A2: percepção de troca de fórum.

Dia 26 de Outubro de 2006 – 9 mensagens

- E19: problemas para adicionar texto dos temas.
- E15: sugestão de solução para o problema.
- P1: esclarecimento às duvidas com relação as sequencias e oferta de colaboração de outro docente externo à disciplina.
- P1: anuncio de aviso na área de avisos e informações sobre o exame.
- E19: mensagem em resposta a sugestão de E15.
- A1: dúvida quanto a implementação de conteúdos no DOL.
- E16: dúvidas na associação de sequencias a mini-casos.
- P1: esclarecimento a questão de A1.

- P1: solicitação de inscrição como requisito para receber um certificado de formação vinculada a frequência da disciplina.

Dia 27 de Outubro de 2006 – 21 mensagens

- E8: reforço da questão de E16.
- A16: informe de inscrição processada.
- E15: esclarecimento da questão E8.
- E10: dúvida com relação a sequencias onde buscou associar mini-casos a temas diferentes.
- A5: reforço da mesma questão e solicitação de ajuda.
- A6: apreciação da solução por já ter experimentado fazer esse tipo de sequencia
- A11: informe de inscrição processada
- E11: informe de inscrição processada
- A4: apreciação da troca de fóruns por A2.
- A4: informe de inscrição processada
- A1: informe de inscrição processada
- A4: apreciação do problema comum nos grupos com relação às sequencias e possível esclarecimento da questão.
- A12: informe de inscrição processada
- E6: informe de inscrição processada
- A3: partilha de solução que encontrou, mas anuncia que vai buscar outras formas para uniformizar o processo.
- A17 - informe de inscrição processada
- E9 – anúncio de entrega de relatório final.
- A11: anúncio de erro na elaboração de sequência especial.
- E8: sugestão de passos a seguir
- A11: mensagem de agradecimento
- E19: partilha de solução para a questão de A11.

Dia 28 de Outubro de 2006 – 2 mensagens

- E1: disponibilização do ficheiro da apresentação do seu grupo.
- E1: informe de inscrição processada

Dia 29 de Outubro de 2006 – 1 mensagem

- A1: solicitação de respostas a quem estiver interessado em optar por uma disciplina para o lugar da Disciplina de Opção.

Dia 30 de Outubro de 2006 – 4 mensagens

- E12: anúncio de disponibilização do ficheiro da apresentação do grupo.
- A5: mensagem de concordância à proposta de disciplina sugerida por A1.
- A1: definição do que fará caso haja mais aderência a sua proposta.
- A4: justificação da natureza do ficheiro de apresentação do trabalho do grupo que hora vem disponibilizar.

Dia 31 de Outubro de 2006 – 2 mensagens

- A10: mensagem de apoio a proposta de A1
- P2: anuncio de recepção do ficheiro do grupo de A1.

Dia 01 de Novembro de 2006 – 2 mensagens

- A16: mensagem de apoio a proposta de A1
- A4: mensagem de apoio a proposta de A1

Dia 02 de Novembro de 2006 – 1 mensagem

- E18: disponibilização do ficheiro da apresentação do seu grupo.

Dia 03 de Novembro de 2006 – 1 mensagem

- E12: anuncio de dificuldades para aceder ao site onde deveria fazer a inscrição para creditação

Dia 06 de Novembro de 2006 – 1 mensagem

- E19: sugestão de solução.

Observações nas mensagens:

- As classificações das mensagens que aparecem aqui neste esquema surgiram depois de várias leituras das mesmas, nas quais fomos observando o que sobressai em cada, o que se repete, a evolução das discussões.
- Presença de *emoticons*, para reflectirem emoções dos alunos.
- Palavras grafadas erradas na pressa de redigir a mensagem.
- Presença de humor nas mensagens de um dos docentes (P1), que marca sempre a sua comunicação.
- Ao lado da coluna da esquerda onde surgem os temas de discussão que movimentaram este dia, aparece na coluna da direita a identificação dos alunos que postaram mensagens com este assunto por ordem de surgimento no fórum.
- Na tabela entre parênteses, aparece o número de vezes em que os alunos postam mensagens com o teor do assunto expresso na coluna da esquerda. Uma mensagem pode um ou mais assuntos, que aparecem separados nesta tabela.
- Há dias em que há registo de maior troca de comunicações ou menor. Os alunos sentiam dificuldades de acompanhar todos os temas que iam surgindo e em dar respostas atempadamente para as discussões, dúvidas e ideias desenvolvidas.
- Mensagem sem nenhum contributo – não gira em volta de nenhuma discussão dos temas listados nem responde à questão que orienta este estudo.

ANEXO 11 – TRATAMENTO DOS DADOS DAS COMUNICAÇÕES NO FÓRUM DO BLACKBOARD E NO BLOG MUNDOMAC – 2ª FASE**1. Comunicações no Fórum do BB – 5 mensagens**

- Anúncio do docente de início da actividade da disciplina de MAC e aviso do espaço a ser usado para as comunicações e as razões para essa mudança;
- Solicitação de informação por aluno de localização da sala para a 1ª sessão presencial

- Esclarecimento do docente
- Agradecimento do aluno
- Anúncio pelos docentes da disponibilização da avaliação da disciplina e solicitação da auto e hetero-avaliação

2. Comunicações no Blog Mundomac

Dia 21.02.2007

- Anúncio de abertura das hostilidades pelos docentes
- Apreciação do novo espaço da disciplina por um aluno
- Questão problematizadora, publicada pelos docentes envolvendo as TIC e seus resultados na educação
- Lançamento de questão para incentivar o debate em torno da questão anterior
- Participação externa de outro professor do curso
- Reacção de aluno reflectindo sobre as questões postas pelo professor, questionando os resultados “inequívocos” da utilização das TIC na aprendizagem
- Reacção de outro aluno ao comentário da aluna e à questão do professor, situando os factores que influenciam o resultado de um processo e a importância da docência na escolha e uso das tecnologias em contexto educativo
- Anúncio de participação pela 1ª vez em um blog. Apreciação das TIC, dos possíveis contributos e do que procura nas tecnologias
- Reconhecimento do grupo como exemplo vivo de experimentação das novas tecnologias e das repercussões na aprendizagem, ressalva as dificuldades de implementar um trabalho colaborativo em situações tradicionais de ensino
- Nova questão do professor com relação à participação autónoma do aluno real da escola com vistas à complexidade
- Boas questões de réplica lançada ao aluno que primeiro reagiu à primeira questão lançada no blog e reafirmação da potencialidade das tecnologias no contexto educativo e o que representou na sua aprendizagem

Dia 22.02.2007

- Reflexão sobre a prática, sobre as escolas, salas de aula após o “boom” tecnológico e o reconhecimento de poucas mudanças. Situa o que julga necessária para que as mudanças sejam mais significativas
- Apreciação da experiência profissional, relacionando com o contexto político, educacional e social actual e a utilização das TIC em cada perspectiva
- Apreciação sobre o desejo de professores e alunos em serem autónomos, apreciação do texto Pronetariat, disponibilizado pelos professores e lançamento de questões com base nas leituras
- Relato de visita a uma realidade onde participou da implementação de um programa para conhecer os resultados na educação
- Reacção do aluno ao situar que bons resultados na educação dependem de boas práticas e de um bom “timoneiro” que gere a utilização das TIC com base em princípios pedagógicos. Apreciação das tecnologias e anúncio do contributo do mestrado para a sua aprendizagem
- Posição optimista em relação a utilização das TIC noutros cenários educativos, ao papel da educação e do educador. Apreciação do contexto e a relação deste com as novas tecnologias.
- Apreciação e congratulação pelo docente das participações registadas até o momento, de sua experiência, da posição que assume em torno dos conceitos absolutos e da repercussão das TIC na educação
- Apreciação do aluno pela escolha do novo cenário de aprendizagem, do processo educativo, da relação entre os resultados inequívocos e visíveis e a utilização das TIC no ensino e ênfase na forma como a TIC é usada
- Apreciação das vantagens e do contributo das tecnologias para a educação
- Tréplica do aluno que fez o 1º comentário no blog ainda sobre a apreciação dos contributos da tecnologia para a aprendizagem
- Questões lançadas com relação ao sistema educativo, sobre o currículo de formação de professores, aos estudos sobre a integração das TIC no ensino, o reconhecimento das boas práticas, da participação das universidades sobre a implementação efectiva das TIC na escola. Apresenta critérios para haver bons resultados.

- Crença na existência de bons resultados da utilização das TIC em contextos educativos, a importância da sociedade acompanhar as mudanças, do papel do docente neste contexto. Reconhecimento das dificuldades na utilização das TIC no ensino pelo professor, aspecto a ser combatido
- Apreciação das tecnologias. Relação das pessoas com as vantagens das TIC. Problemas a enfrentar. Funções do computador. Papéis das vertentes do ensino. Condições para adopção das tecnologias na escola.
- Convite para encontro no Second Life
- A relação entre os resultados de utilização das TIC e a forma como se usam.
- Resposta à tréplica. Sucesso das ferramentas. A importância de situar o uso, o público e a finalidade na utilização das TIC. Situa a experiência do mestrado como exemplo e as teorias que estudaram para reafirmar o sucesso das TIC para novas perspectivas de aprendizagem
- Convite de outro professor do curso para participar de discussão no Second Life
- Discussão do vídeo de Bill Gates e os impactos na educação tendo como paralelo a comparação entre as diversas realidades na Europa e a utilização de tecnologias nesse cenário
- Relação entre o texto produzido por um dos docentes da disciplina e a experiência profissional vivida no ensino de crianças, com a introdução de tecnologias nesse nível
- Apreciação da integração das TIC em contextos educativos. Relação entre o vivido no mestrado e o vivido nas escolas. Representações da escola em relação às TIC
- Potencialidade das TIC. Importância de tomar o público como referência na utilização das TIC, do papel do professor, importância da mudança de atitude do professor com implicações para a formação.
- Apreciação do mestrado e de outras experiências resultantes da aplicação das tecnologias do ensino.
- Análise do contexto de integração das TIC no ensino e repercussões nos comportamentos sociais. Infoexclusão.
- Análise e repercussões das TIC no ensino. Contributo do mestrado para a aprendizagem. Relato de experiência
- Relação entre a infância e as competências a desenvolver ao longo de sua vida.
- Repercussões das TIC na educação. Realce do papel do professor. Definição da tecnologia
- Relação entre a integração das TIC no ensino e a motivação na aprendizagem. Papel do docente

23.02.2007

- Potencialidade das TIC no ensino. Condições para bons resultados na aplicação das TIC no ensino, inclusive com relação às condições da escola
- Posição da escola em relação às TIC. Mudança de mentalidade. Realce da perspectiva pedagógica na utilização destas ferramentas. Relato de experiência. Potencial motivador das TIC
- Apreciação do texto de um dos professores da disciplina. Relato e exame da experiência profissional. Utilização da TIC na aprendizagem. Realidade doméstica e realidade profissional quanto ao uso do computador
- Repercussões das tecnologias na educação. A importância da formação.
- Disponibilização de link q trata da Internet como cognição distribuída

24.02.2007

- Análise do contexto sem tecnologias no novo contexto. Novos desafios educativos e profissionais. Potencial das TIC na aprendizagem
- Pedido do docente para que os grupos se posicionem com relação a proposta de mudança da estrutura do relatório da actividade pelo grupo X.

25.02.2007

- Apreciação das mudanças no cenário educativo a partir da integração das tecnologias
- Análise das justificativas para o não uso de tecnologias no ensino e da cultura escolar.

26.02.2007

- Opinião do docente com relação à cultura organizacional da escola
- Perspectivas para a educação. Discussão do uso pedagógico das TIC nas reuniões na escola

- Condições da escola para a integração das TIC no ensino. O professor como pesquisador para o uso
- Convite para visitar o blog da pessoa mais idosa da blogoesfera
- Posição do Grupo X em relação à proposta apresentado pelo outro grupo
- Agradecimento do docente pela resposta do grupo
- Divulgação de dados de uma pesquisa pelo docente que trata da confiança em políticos, vendedores de carro e professores
- Surpresa do aluno com a implicação da pesquisa para o professor
- Desafio da educação implicado com a formação
- Reconhecimento das diferenças entre bons e maus professores. Necessidade de uma nova cultura escolar centrada em práticas colaborativas
- Relação entre a cultura escolar e a disposição para iniciativas dos professores
- Partilha de links pelo docente e proposta de discussão sobre as recomendações no ensino secundário
- Partilha de mais um link pelo docente com informação adicional

27.02.2007

- Consciências reformuladas pela argumentação e pela discussão de um assunto
- Resposta do grupo X à proposta de mudança da estrutura do relatório
- Resposta de outro grupo à proposta de mudança da estrutura do relatório
- Resposta de mais um grupo à proposta de mudança da estrutura do relatório
- Destaque para a reciclagem, valorizar o desenvolvimento dos alunos, diálogo com os encarregados da educação
- Disposição advinda do resultado da pesquisa.
- Reflexão que associa a perspectiva da credibilidade e a assumpção de papéis que aumentem essa credibilidade
- Anúncio da aluna de que irá empreender a investigação
- Posição do grupo de concordância com o estabelecido no texto sobre o desenvolvimento das TIC no 3º ciclo

28.02.2007

- Aprendizagem distribuída. Papel da escola como espaço de aprendizagem e o papel do aluno. Contributo das TIC para inserção de novos paradigmas
- Resposta do grupo X à proposta de mudança da estrutura do relatório
- Resposta de outro grupo à proposta de mudança da estrutura do relatório
- Apreciação das classes profissionais da pesquisa
- Reflexão sobre a prática e apreciação do artigo
- Descrença com o texto que trata das recomendações sobre as TIC no Secundário

01.03.2007

- Aceitação do grupo que propôs a alteração na estrutura do relatório da posição da turma
- Partilha de link pelo docente relativo aos recursos educativos abertos
- Partilha de link pelo docente sobre conectivismo
- Partilha de link pelo docente sobre suporte tecnológico para crianças menores de 14 anos

02.03.2007

- Link sobre a metodologia da Escola moderna discutindo os medos em relação a adopção de métodos e tecnologias
- Anúncio do docente da manutenção da estrutura do relatório por decisão colectiva

03.03.2007

- Convite para discussão no Second Life
- Apreciação do link sobre conectivismo pelo aluno
- Proposta de discussão do docente sobre diálogos estabelecidos em relações horizontais, perspectiva que a própria igreja em alguns espaços tem vindo a assumir

04.03.2007

- Ausência de cultura para a utilização das TIC para a explorar suas potencialidades
- Apreciação do link sobre conectivismo por outro aluno

- Apreciação do link sobre conectivismo por mais um aluno
-
-

05.03.2007

- O uso das tecnologias sem mudanças visíveis
- Motivações da busca por formações. Postura docente. Aposta em novas práticas de formação
- Apreciação da experiência profissional e novas perspectivas de formação
- Apreciação das tecnologias e recursos abertos. O uso de recursos fechados e abertos no MME. Partilha de link para complementar sua opinião
- Posturas dos produtores de software. Mudança de mentalidade. Apreciação das condições da escola
- Agradecimento pela partilha do link do conectivismo
- Divulgação de link com informações sobre evento sobre e-learning
- Partilha dos resultados da pesquisa realizada pelo grupo X que discute o espírito de colaboração dos professores assim como as condições para realizar o trabalho

06.03.2007

- Apreciação do link sobre conectivismo pelo aluno
- Apreciação dos resultados da pesquisa do Grupo X. Relação entre inovação e sujeitos que vivenciam a aplicação da inovação. Apreciação dos textos legais que legislam sobre a educação
- Apreciação do envolvimento do professor e mudança de mentalidades e atitudes
- Análise das exigências do trabalho do professor nas reuniões escolares. Valorização do professor. Atitude dos órgãos decisores
- Avaliação política. Falta de união da classe docente. Valorização do trabalho e planeamento docente
- Descrença na valorização do trabalho docente. Apreciação da análise sobre efeitos das TIC no ensino
- Implicações do papel docente
- Ausência e necessidade de uma cultura colaborativa
- Nova postura docente

07.03.2007

- Falta da cultura da partilha e do trabalho colaborativo nas escolas em torno de saberes, e competências
- Novas posturas docente: docente como orientador. Importância do acompanhamento constante e intervenção directa no uso das TIC. A apreciação do grupo como exemplo de bons resultados na utilização das TIC
- Apreciação da própria realidade
- Anúncio de alargamento do prazo de entrega do relatório pelo docente

08.03.2007

- Apreciação do link sobre conectivismo pelo aluno
- Reconhecimento e valorização do trabalho docente
- Apreciação do alargamento do prazo por um grupo
- Solicitação de justificação do post de um link na wikimmed.
- Confirmação do link por outro aluno q n deveria contar no espaço
- Reacção do professor relativa ao facto do grupo X ainda não ter colocado nenhuma informação sobre o nível de ensino em que estão trabalhando
- Justificação do grupo
- Dúvida sobre o formato de apresentação do relatório
- Esclarecimento do docente
- Apreciação do post do aluno com base na apresentação do relatório
- Desculpas do aluno

09.03.2007

- Reivindicação de uma nova cultura escolar que proporcione processos de aprendizagem transdisciplinares
- Solicitação do grupo X de justificação quanto a retirada de um comentário do grupo sobre a disponibilização do relatório
- Anúncio de conclusão do relatório do grupo e apreciação do trabalho e do processo de construção
- Esclarecimento do docente ao grupo X
- Anúncio de conclusão do relatório por outro grupo
- Anúncio de conclusão do relatório por mais um grupo

10.03.2007

- Apreciação das mudanças e das experiências que as acompanham
- Comentário do grupo ao esclarecimento do docente
- Esclarecimento do docente
- Justificação do grupo

12.03.2007

- Justificação dos docentes quanto ainda n disponibilização do feedback aos relatórios
- Solicitação de esclarecimento a cerca da 2ª fase da disciplina onde todos os grupos iriam interagir para a construção do CD-PDIM dentro das normas do Challenges, evento ao qual o trabalho de turma seria submetido
- Reforço da solicitação e anúncio da proposta do grupo
- Solicitação ao aluno anterior para tornar visível seus comentários no blog do grupo
- Anúncio do grupo em resposta à solicitação
- Gestão do trabalho. Agendamento de locais, horário e espaço de encontro para as decisões do trabalho
- Sugestão e lançamento de dúvida
- Lançamento de questão com relação à apresentação dos trabalhos
- Feedback dos professores sobre o relatório de progressos e esclarecimentos das solicitações de informações
- Sugestão de coordenação dos trabalhos
- Outra proposta
- Comentários às propostas
- Dúvida quanto ao esclarecimento dos docentes quanto a apresentação e pedido para adicionar aluna para a reunião no MSN
- Errata
- Apreciação do feedback dos relatórios de progresso, com justificação, lançamento de dúvidas e questões. Proposta de elaboração do CD-PDIM
- Dúvidas e pedido de inserção no grupo
- Sugestão de trabalho e pedido de confirmação sobre seu entendimento do resumo
- Apoio à proposta de aluno
- Outro grupo apoia a proposta
- Apresentação de uma nova proposta
- Manifestação de outro grupo por uma das propostas lançadas
- Apreciação das negociações em torno do CD-PDIM no MSN
- Apreciação do mesmo facto
- Comunicação de decisões
- Anúncio dos estádios dessa fase
- Nova apresentação de ordem dos grupos de trabalho
- Apreciação das discussões
- Outra apreciação das discussões
- Apresentação final da ordem de trabalho
- Anúncio da nova fase
- Apreciação da nova fase
- Apreciação do processo de negociações

13.03.2007

- Justificação do aluno e anúncio da promessa que adoptou e postura q irá assumir
- Sugestão para andamento dos trabalhos
- Esclarecimento dos docentes e orientação para os trabalhos

- Solicitação de maior esclarecimento sobre a apresentação
- Solicitação de confirmação da data da apresentação
- Esclarecimento do aluno
- Apoio a solicitação de confirmação das datas
- Anúncio de conclusão da elaboração de item do CD-PDIM e de trabalho no próximo
- Esclarecimento do docente quanto às datas, exame
- Solicitação do aluno com relação à realização da apresentação da apresentação e do exame na mesma data
- Apoio a esta solicitação de aluno em função de reservas
- Apresentação de problemas com liberação para estar presente na última sessão presencial
- Apresentação de mais um problema com liberação para estar presente na última sessão presencial
- Proposta de ordem de apresentação
- Comentário de aluno a essa questão

14.03.2007

- Anúncio de grupo de que irá acatar as sugestões e repensar o trabalho a partir das dicas
- Questão sobre a apresentação dos trabalhos

15.03.2007

- Apresentação de problemas com liberação para estar presente na última sessão presencial
- Apresentação de mais um problema com liberação para estar presente na última sessão presencial
- Solicitação para disponibilização do trabalho alinhavado na wiki
- Esclarecimento da aluna quanto a apresentação dos trabalhos
- Agradecimento ao esclarecimento
- Solicitação de informação sobre a data do exame
- Solicitação de informação da sala
- Anúncio do grupo de conclusão de item do CD-PDIM e lançamento de algumas reflexões
- Comentários à reflexão
- Réplica à reflexão
- Tréplica do grupo
- Solicitação de informação do horário e lugar da sessão presencial

16.03.2007

- Apoio à solicitação
- Esclarecimento com as orientações da sessão presencial
- Solicitação da data do exame
- Esclarecimento sobre o exame
- Repetição da informação
- Agradecimento pela informação

20.03.2007

- Anúncio da versão do artigo, esclarecimento e solicitação de informações que faltam no corpo do texto

21.03.2007

- Problemas para aceder ao arquivo
- Disponibilização do documento no blog de um grupo
- Sugestão do aluno para identificação dos autores do artigo
- Solicitação de formatação das tabelas nos critérios exigidos pelo Challenges
- Agradecimento pela informação de acesso ao documento

22.03.2007

- Anúncio de disponibilização do texto que falta para item do artigo

23.03.2007

- Solicitação de preenchimento de bibliografias que faltam
- Partilha de artigos e sugestões
- Agradecimento do docente pelos contributos e pedido de consulta da 2ª versão do artigo

24.03.2007

- Sugestão de alteração da última versão do artigo
- Solicitação das referências que faltam e a apreciação da resolução do local onde o nome dos autores do artigo aparece

27.03.2007

- Anúncio de submissão do artigo ao Challenges. Justificação do nome em que o artigo foi submetido, por ser o 1º e solicitação da auto e hetero-avaliação
- Anúncio de receção de e-mail confirmando a submissão do artigo

05.06.2007

- Anúncio pelos docentes das classificações finais da disciplina no BB
- Apreciação do resultado e congratulação a todos os envolvidos pelo trabalho desenvolvido conjuntamente

**Anexo 12 – Guião da disciplina Desenvolvimento de Matérias Multimédia
CFE/mestrado em multimédia em educação | 2006-2007****Universidade de Aveiro****Disciplina: desenvolvimento de materiais multimédia para educação****Docentes: P1 e P2****[1] Introdução**

O impacto das tecnologias da informação e da comunicação em todas as dimensões da vida humana é cada vez mais evidente, sobretudo em cenários educativos. No entanto, o hiato existente entre

produtores de conteúdos, docentes e discentes, bem como o desfasamento de competências entre produtores e docentes de diferentes áreas de conhecimento, implica o desenvolvimento de competências na área das TIC que não passam exclusivamente pelo domínio de destrezas elementares de processamento de texto, cálculo ou pesquisa de informação, para além de conhecimentos sólidos nos domínios do ensino, da aprendizagem e da construção do conhecimento. Com efeito, a utilização das TIC no universo educativo implica a elaboração de juízos didacticamente fundamentados sobre as opções e decisões efectuadas em função das variadas componentes, presentes num universo complexo como é o da situação de ensino-aprendizagem: os actores, os conteúdos, os objectivos e princípios didácticos subjacentes à planificação do processo, a novidade e actualização constantes da informação, enfim, todos os elementos aos quais os actores com responsabilidades educativas já se encontram sobejamente habituados na sua prática profissional quotidiana, mas que, no contexto presente, adquirem implicações diversas que advêm da dimensão nova que as TIC recentemente trouxeram ao seu domínio profissional.

A disciplina de Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação pretende assim dotar os formandos de competências novas na interface da tecnologia e da educação, competências essas que, fundamentadas em teorias construtivistas de aprendizagem, informem o profissional de multimédia educativa na selecção, sequenciação e planificação de produtos didácticos de suporte informático que potenciem as suas capacidades profissionais e, simultaneamente, os consciencializem das suas competências de gestão de informação na dimensão didáctica e técnica de criar conteúdos num suporte multimediado, resultante do esforço partilhado de equipas pluridisciplinares.

Deste propósito decorre o desenvolvimento simultâneo de capacidades de apreciação crítica e fundamentada de produtos desta natureza.

[2] Objectivos

[1] Desenvolver capacidades de análise que permitam a crítica fundamentada e objectiva de produtos multimédia;

[2] Desenvolver capacidades de selecção, sequenciação e gestão de informação nos pressupostos correntes das teorias construtivistas, com vista à concepção de novos materiais didácticos;

[3] Delinear, de modo reflectido e participado, propostas de módulos didácticos, para implementação na ferramenta DidaktosOnLine.

[3] Funcionamento

O curso desenrolar-se-á em regime misto (presencial e a distância), de acordo com o calendário constante no documento disponibilizado no Blackboard, e detalhado na secção seguinte:

Momentos/conteúdos/tarefas

[P1] apresentação e abordagem teórica inicial

Sessão de acolhimento;

Formação BlackBoard

Apresentação do programa da disciplina;

Enquadramento teórico da disciplina, relativo à evolução das teorias de aprendizagem e dos conceitos de hipertexto, multimédia e hipermedia.

Data: 06/10.

[P2] análise comparativa de ferramentas de suporte ao processo de E/A e

DidaktosOnLine

Actividade de comparação de 2 ferramentas de suporte ao processo de E/A fundamentadas na TFC (Dingo e DOL).

Actividade exploratória da ferramenta DOL, acompanhada de reflexão sobre os pressupostos teóricos que estão na base da sua estruturação e que apoiam a posterior construção de materiais didácticos.

Data: 07/10.

[D1] desenvolvimento de materiais

Desenvolvimento de materiais didácticos por recurso ao DOL, actividade complementada com um registo, nos fóruns da disciplina, das dinâmicas de construção colaborativa que dela devem resultar.

Data: 08/10 a 18/10.

[D2] relatório de progresso

Os materiais serão objecto de uma avaliação de progresso, através da entrega de um relatório de progresso e da respectiva matriz conceptual (máximo de 6 páginas).

Data: 18/10.

[D3] feedback relativo ao relatório de progresso

Data: 22/10.

[D4/P3] relatório final, apresentação dos trabalhos e auto e hetero-avaliação.

A entrega do relatório final deve obedecer à estrutura explicitada.

Data: 27/10

[P4] exame escrito.

Data: 28/10.

[4] Metodologia

As aulas desenrolar-se-ão, nas sessões presenciais, no formato de debate colectivo, induzido por questões orientadoras, propostas pelo docente, e/ou actividades desenvolvidas em grupo, seguidas de relato por um porta-voz e discussão. Nas sessões não-presenciais, desenvolver-se-ão actividades de trabalho individual e/ou de grupo a distância, monitorizadas pelos docentes, incluindo alguns exercícios de reflexão partilhada.

[5] Avaliação

A nível de grupo espera-se que os alunos produzam um material didáctico que reflecta, em termos qualitativos, os pressupostos teóricos subjacentes à ferramenta utilizada.

Esta tarefa deverá ser desenvolvida segundo a metodologia de trabalho de grupo e será objecto de apresentação na última sessão presencial. A participação no decurso da disciplina (na plataforma de ensino a distância e fundamentalmente nos fóruns de discussão criados para esse efeito) será objecto de avaliação contínua, incluindo auto e hetero-avaliação. Individualmente, os conhecimentos construídos serão aferidos pela realização de um teste escrito, cuja informação será complementada pelos dados decorrentes da avaliação contínua.

Em termos percentuais, a avaliação obedecerá à seguinte distribuição: exame escrito – 30%

Material didáctico – 30%

Apresentação do trabalho realizado – 10%

Participação (presencial e a distância) – 15%

Relatório – 15%

As classificações obtidas nas componentes material didáctico, apresentação, participação e relatório destinam-se à avaliação da componente prática da disciplina. Nesta, os alunos deverão obter a classificação mínima de 7 valores para, na eventualidade de insucesso à disciplina, beneficiarem da possibilidade de realizar exame na época respectiva.

O mesmo princípio se aplica à componente teórica, desta feita com classificação mínima de 6 valores. A participação nas actividades on-line (essencialmente em fóruns de discussão) tem um peso de 15% e será avaliada, numa perspectiva qualitativa, tendo em conta a proposta sugerida por Santos (2005) e que é sistematizada na tabela abaixo apresentada:

[6] Bibliografia

(compõe-se de títulos meramente indicativos; esta lista não esgota a bibliografia recomendada, devendo os alunos complementar as suas leituras, seja por recomendações avançadas pelos docentes da disciplina, seja por decisão autónoma, reflectida e crítica, característica do trabalho de pós-graduação).

Berk, E., Devlin, J. (eds) (1991). *Hypertext / Hypermedia Handbook*. London: McGraw- Hill.

Dias, P., Gomes, M. J. e Correia, A. P. (1998). *Hipermédia & Educação*, Braga, Edições Casa do Professor.

Edwards, A. and Holland, S. (1992) *Multimedia Interface Design in Education*. Berlin: Springer Verlag.

Jacobson, M. J. (1994). "Issues in hypertext and hypermedia research: toward a framework for linking theory-to-design". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 3 (2):141-154.

Jonassen, D. (1986). Hypertext principles for text and courseware design". *Educational Psychologist*, 21 (4), 1986:269-292.

- Lehrer, R. (1993). "Authors of knowledge: Patterns of hypermedia design". In S. P. Lajoie, & S. J. Derry (Eds.), *Computers as Cognitive Tools*, Hillsdale, NJ: Erlbaum:197-227.
- Moreira, A. (1991). "Didactics, Hypermedia and Problem Solving: Reflexions on their Complementarity and Guiding Principles for Hypermedia Courseware", in *Actes des Premières Journées Scientifiques Hypermédias et Apprentissages*, (Version des participants), Chatenay-Malabry: Université Pierre et Marie Curie: A-15/A24.
- Moreira, A. (1992). "Hypermedia and pre-teacher education: some possibilities in analogy with Didactics", in Oliveira, A. (Ed.) *Hypermedia Courseware: Structures of Communication and Intelligent Help*, NATO ASI Series, Series F: Computer and Systems Sciences, Berlin: Springer-Verlag, 92: 34-38.
- Moreira, A. (1998). "Teacher Education in EFL and the Development of Cognitive Flexibility", *TNTEE Lisbon Conference*, Lisboa: Universidade Católica.
- Pedro, L. e Moreira, A. (2000) "Os hipertextos de flexibilidade cognitiva e a planificação de conteúdos didácticos – um estudo com (futuros) professores de línguas, 2º *Simpósio Internacional de Informática Educativa*, Puertollano, Ciudad Real, 2000.
- Santos, C. (2005). Avaliação da participação on-line em ambientes de e-Learning – a metodologia desenvolvida para aplicação em duas disciplinas do Mestrado/CFE Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro. In *Revista Nov@ Formação – Instituto para a Qualidade na Formação*. I.P, nº6: 33-36.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., e Anderson D. K. (1988). "Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains". In *Tenth annual conference of the Cognitive Science Society*, Hillsdale, NJ: Erlbaum: 375-383.
- Spiro, R. J., e Jehng, J. C. (1990). "Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter". In D. Nix, & R. Spiro (Eds.), *Cognition, Education, and Multimedia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum:163-205.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., e Coulson, R. L (1992). "Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains". In T.M. Duffy, & D.
- H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum:57-75.

ANEXO 13 – Guião da disciplina multimédia e arquitecturas cognitivas
CFE e mestrado em multimédia em educação | 2006/2007
Programa da disciplina
Equipa docente: P1 e P2

[1] Introdução – finalidades e objectivos

A disciplina de **multimédia e arquitecturas cognitivas** tem por finalidade proporcionar aos alunos as condições que permitam aprofundar conhecimentos sobre os processos, sistemas e arquitecturas cognitivas, as teorias de aprendizagem e de construção do conhecimento e o potencial de utilização

de aplicações multimédia no incremento das actividades de interacção, na vertente da construção distribuída, formal ou informal, de conhecimento.

[2] Programa

Sistemas, processos e arquitecturas cognitivas
Teorias de aprendizagem, representação e construção do conhecimento
Cognição distribuída
Utilização de aplicações multimédia no incremento da interacção.

[3] Funcionamento

O curso desenrolar-se-á em regime misto (presencial e a distância), de acordo com o calendário constante no documento disponibilizado no Blackboard e detalhado na secção seguinte:

Momentos/conteúdos/tarefas

[D1] actividade inicial de contextualização

Discussão relativa às temáticas enquadradoras da disciplina
Leitura, análise e discussão de um documento enquadrador das temáticas a explorar;
Actividade de disponibilização e partilha de links relevantes acerca desta temática.
Data: 21/02 a 23/02.

[P1] sistemas, processos e arquitecturas cognitivas | teorias de aprendizagem

Actividades de enquadramento teórico, exploração e aprofundamento relativas às arquitecturas cognitivas, com enfoque nas actividades de ensino/aprendizagem. Cognição distribuída, multimédia, web 2.0 e interacção
Actividades de enquadramento teórico relativas à utilização da tecnologia para o incremento da interacção e para a disseminação e potencialização das actividades de construção de conhecimento.
Data: 23/02.

[P2] lançamento do trabalho de grupo

Actividades de lançamento do trabalho de grupo. Reflexão inicial acerca da problemática da introdução e exploração das tecnologias no sistema de ensino.
Data: 24/02.

[D2] desenvolvimento a distância (acompanhado) do PDIM

Actividade documentada nos blogs dos grupos, na wiki ou em outras ferramentas que reflectam as dinâmicas colaborativas deste processo.
Data: 25/02 a 08/03.

[D3] entrega do relatório

Entrega de relatório de grupo, relativo ao PDIM de um dado ciclo de ensino (na wiki).
A estrutura do relatório deve ser discutida de acordo com a proposta apresentada.
Data: 08/03 até às 23h.

[D4] feedback relativo ao relatório de progresso

Data: 10/03.

[D5] desenvolvimento cooperativo a distância do relatório de turma CD-PDIM

A estrutura do relatório deve ser discutida de acordo com a proposta apresentada.
Data: 11/03 a 15/03.

[D6] entrega do relatório final CD-PDIM (na wiki)

A estrutura do relatório final deve ser discutida de acordo com a proposta apresentada.
Data: 16/03.

[P3] apresentação e discussão dos trabalhos | auto e hetero-avaliação.

Data: 16/03.

[P4] exame escrito.

Data: 17/03.

[

4] Organização e metodologia de trabalho

A disciplina possui uma componente prática e uma componente teórica.

A primeira sessão presencial abordará, do ponto de vista teórico, os tópicos do programa detendo-se, num primeiro momento, em estratégias de exposição, discussão, análise e reflexão sobre os tópicos essenciais. Num segundo momento será lançado o desafio para o trabalho de grupo e de turma. Do trabalho a desenvolver deverá resultar uma proposta de intervenção, num ciclo específico de ensino, a integrar numa proposta final da responsabilidade da turma.

A apresentação final incidirá sobre os contributos de cada grupo para a proposta da turma.

[5] Avaliação

Componente teórica (exame escrito): 30%

Componente prática: 70% (Relatório de grupo: 45% + relatório de turma: 30% +

e-Participação: 15% + Apresentação e discussão: 10%).

As classificações obtidas nas componentes *relatório de grupo*, *relatório de turma*, *e-participação* e *apresentação e discussão* destinam-se à avaliação da componente prática da disciplina. Nesta, os alunos deverão obter a classificação mínima de 7 valores para, na eventualidade de insucesso à disciplina, beneficiarem da possibilidade de realizar exame na época respectiva.

O mesmo princípio se aplica à componente teórica, desta feita com classificação mínima de 6 valores. A participação nas actividades on-line (nas várias ferramentas utilizadas) tem um peso de 15% do total da componente prática e será avaliada numa perspectiva qualitativa, à semelhança do que aconteceu nas disciplinas anteriores.

Bibliografia

Para além das referências disponibilizadas no espaço da disciplina no BlackBoard, no Ma.gnolia e em outros espaços colaborativos, sugerem-se, a título complementar, as seguintes referências, sem prejuízo de eventuais actualizações, no decurso das discussões geradas na disciplina:

Carvalho, A. A. (1999). *Os Hipermedia em Contexto Educativo*. Braga: IEP, Universidade do Minho.

Dias, P., Gomes, M. J. e Correia, A. P. (1998). *Hipermedia & Educação*. Braga: Edições Casa do Professor.

Fosnot, C. (ed.) (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rouet, J-F., Levonen, J., Dillon, A. e Spiro, R. (eds.) (1996). *Hypertext and Cognition*. Mahwah, NJ: LEA.



LISTA DE ACRÓNIMOS

MME – Mestrado em Multimédia em Educação

UA – Universidade de Aveiro

DDTE – Departamento de Tecnologia Educativa

DECA – Departamento de Comunicação e Arte

DMME – Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação

MAC – Multimédia e Arquitecturas Cognitivas

TFC – Teoria da Flexibilidade Cognitiva

DOL – Didácticos OnLine

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco/Brasil

S.I. – Sociedade da Informação

BB – BlackBoard

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO MESTRADO

Título: **Novos significados desenvolvidos na formação de professores:** o contributo da experiência na pós-graduação em multimédia da Universidade de Aveiro para outras percepções da prática profissional

Objectivo:

- Identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos.

Blocos temáticos	Objectivos	Questões
Perfil dos alunos do mestrado	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a natureza social, económica, familiar e profissional dos alunos do mestrado ME da UA; 	<p>Dados Pessoais:</p> <p>Idade: _____ Cidade onde reside: _____</p> <p>Habilitações: _____</p> <p>Actividade profissional: _____</p>
Escolha do curso/ <i>E-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> Colectar as motivações dos alunos na escolha do curso; Identificar a opinião dos alunos quanto às vantagens para sua formação em curso on-line; 	<ol style="list-style-type: none"> Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning? Acha pertinente a existência de um curso nesse formato? A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional. <p>() Concordo em absoluto () Concordo parcialmente () Não Concordo nem Discordo () Discordo em parte () Discordo em absoluto</p>
DMME e MAC	<ul style="list-style-type: none"> Obter informações sobre o desenvolvimento das disciplinas DMME e MAC do Mestrado em Multimédia em Educação, no que respeita a promoção de novos significados conceptuais sobre a formação docente a partir do desenvolvimento teórico-metodológico adoptado nesta disciplinas; 	<ol style="list-style-type: none"> As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, <i>blog</i> e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram. As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional. As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar. <p>() Concordo em absoluto () Concordo parcialmente () Não Concordo nem Discordo () Discordo em parte () Discordo em absoluto</p>

		<p>4. Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?</p> <p>() Centralizador () Mediador () Estimulador () Catalizador</p> <p>5. Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.</p> <p>() Concordo em absoluto () Concordo parcialmente () Não Concordo nem Discordo () Discordo em parte () Discordo em absoluto</p>
Atribuição de significados	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os significados dados à docência atribuídos pelos alunos após a experiência desenvolvida nas duas disciplinas DMME e MAC; 	<p>1. Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?</p>
Prática Profissional	<ul style="list-style-type: none"> Perceber os cenários profissionais dos alunos do mestrado; Perceber o grau de abertura destes cenários para apostas em projectos educativos envolvendo as novas tecnologias educativas; Identificar mudanças de posturas e melhoramentos nos cenários e com os sujeitos destes espaços após a aquisição de novos significados sobre a prática docente, adquiridos nas disciplinas em foco. 	<p>1. Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?</p> <p>2. Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?</p> <p>() Dissonante () Consoante</p> <p>3. Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?</p> <p>() Central () Acessório () Inexistente () Auxiliar</p> <p>4. O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>5. Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?</p> <p>6. Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?</p> <p>() Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias () Políticas inexistentes de apoio ao uso das ferramentas tecnológicas no espaço escolar () Inexistência de projectos educativos envolvendo as ferramentas digitais () Falta de interesse do professor ou do grupo escolar</p> <p>7. Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>8. A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>9. Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?</p> <p>() Sim () Não</p>



		10. Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?
--	--	--

ANEXO 2 – ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DMME E MAC DO MME/UA

Título: Novos significados desenvolvidos na formação de professores: o contributo da experiência na pós-graduação em multimédia da Universidade de Aveiro para outras percepções da prática profissional

Objectivos:

- Identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos.
- Identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

Blocos temáticos	Objectivos	Questões
Mestrado Multimédia em Educação (DMME e MAC)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar na opinião dos docentes a concepção de ensino /aprendizagem e a linha teórico-metodológica que adoptam. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de que concepção de ensino/aprendizagem organiza as situações e as actividades educativas? 2. Que contribuições o Mestrado trouxe para essa abordagem? 3. Que aspectos destacaria como marcantes ou fundamentais para a obtenção dos objectivos educacionais inerentes as estas práticas? 4. As situações educativas implementadas na sua disciplina ajudam a promover a troca de experiências, a motivação e aprendizagem dos alunos? Como são organizadas, que estratégias utilizam? 5. Que postura profissional estabeleceu com a turma 2006/2007? Explique a sua resposta. 6. Que competências acham que deveriam possuir para difundir o trabalho com as novas ferramentas da Web Social? 7. O modelo de aprendizagem adoptado e as tecnologias escolhidas por si, na condução da sua disciplina, colaboraram ou acarretaram em dificuldades na avaliação do desempenho dos alunos? 8. Os resultados obtidos na avaliação de algum modo servem para reformulações para as próximas edições? Justifique.
Atribuição de significados	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar junto aos docentes a conquista de novos significados dados à profissionalidade docente atribuídos pelos alunos após a experiência desenvolvida nas suas disciplinas; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma, na sua disciplina, os alunos foram estimulados a fazerem ponte entre as ideias debatidas e a realidade que vivem no cenário profissional? 2. Que tipo de visão sobre as relações desenvolvidas nas instituições educativas as suas actividades ajudaram a suscitar? 3. Conseguiu observar nos alunos do Mestrado um ganho intelectual expresso através de novos significados sobre sua profissionalidade docente, a partir das categorias apresentadas nas suas disciplinas (significados de aprender e ensinar na era da Web 2.0, valorização dos sentimentos, das emoções e do consciente, as novas dimensões do ser professor: uma interface activa promotor de associações e vínculos, de sensibilidades; a importância de se utilizar outros espaços educativos para além da sala de aula) que podem contrastar com os conceitos preexistentes sobre a mesma? Explique algumas.

ANEXO 3 – ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO MME/UA

Título: **Novos significados desenvolvidos na formação de professores:** o contributo da experiência na pós-graduação em multimédia da Universidade de Aveiro para outras percepções da prática profissional

Objectivos:

- Identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos.
- Identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

Blocos temáticos	Objectivos	Questões
Mestrado Multimédia em Educação (DMME e MAC)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar junto ao coordenador do Mestrado informações sobre a origem e estrutura organizacional do curso, contributos para o desenvolvimento científico e tecnológico de Aveiro e Portugal, impactos na formação dos quadros profissionais; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quando data o início/lançamento do Mestrado em Multimédia em Educação? Foi por iniciativa de quem? ○ Qual a importância do Mestrado em Multimédia em Educação para o desenvolvimento científico e tecnológico de Aveiro e Portugal, segundo a sua opinião de coordenador do Mestrado/ professor/ pesquisador na área de tecnologias? ○ Como a linha de pesquisa e abordagem teórica crítico-reflexiva adoptada por este mestrado tem contribuído para uma formação consistente de quadros profissionais na área de multimédia para a educação? ○ Em que se sustenta a estrutura humana, curricular, organizacional actual do Mestrado? ○ Há registo de abandono de alunos nesta turma de Mestrado (2006/2007) até o momento?
Atribuição de significados	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos que assegurem o atendimento dos objectivos do curso e o contributo destes para significativas mudanças quanto a sua profissionalidade docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Após o término da edição 2006/2007 do Mestrado, que avaliação faz quanto ao cumprimento e atendimento dos objectivos do mestrado em contribuir para qualificação e requalificação de profissionais, numa perspectiva crítico-reflexiva? 5. Compreende que as actividades de ensino – pesquisa desenvolvidas junto aos alunos colaboram num sentido de promover competências para efectivarem avaliações críticas de suas práticas profissionais? 6. Enquanto coordenador, percebe se o mestrado ofereceu significativas quanto a mudanças de posturas/attitudes que se reflectem na profissionalidade docente dos alunos deste curso?

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR (P1) – Professor das disciplinas DMME e MAC do MME da UA no dia 13.12.07

Esse trabalho tem como objectivo identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos. A intenção junto aos professores é identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

Pesquisadora: Então, a entrevista terá dois blocos de perguntas. No primeiro bloco temático, tenho interesse em identificar na opinião dos professores das disciplinas DMME (Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação) e MAC (Multimédia e Arquitecturas Cognitivas) a percepção que têm da concepção de ensino /aprendizagem que baseou a organização das disciplinas e a linha teórico-metodológica que adoptam. Então, a primeira pergunta é: A partir de que concepção de ensino/aprendizagem o senhor junto com o professor P2 organizam as situações e as actividades educativas?

P1.: “ Tanto numa disciplina como na outra, embora Desenvolvimento (interrupção: o telefone do Mestrado tocou). Tanto numa disciplina como na outra, embora Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação seja uma disciplina com conteúdo para todo o curso, na medida em que permite que se coloquem modos de pensar e de gerir o próprio curso para todos de modo igual, uma vez que os alunos que chegam ao curso são de proveniências muito distantes. O que tentamos fazer é criar uma plataforma que permita nas disciplinas subsequentes que as pessoas entendam obviamente aquilo que são os princípios do curso e a linguagem que terá que ser comum a todos. Há gente que não vem propriamente da área do ensino, e portanto uma forte componente de situações com teorias de aprendizagem tem lugar. Agora do ponto de vista das estratégias, aquilo que nós elegemos (interrupção). Temos como princípio fundamental que é a autonomia do aluno. Portanto, o aluno terá que ser autónomo na apropriação dos conhecimentos e das aprendizagens e começar a aprender a aprender. A perspectiva é completamente construtivista com muito do sócio-construtivismo e também com algo do construtivismo. Na medida em que o que nós pretendemos que os alunos façam é aprenderem sobre as implicações educativas da tecnologia e não o inverso. O curso não é tecnológico. O curso é educacional. Portanto, nessa vertente, as estratégias que nos propomos são estratégias abertas em que os alunos têm que o ser mentores do próprio desejo de encontrar uma área temática de trabalho que lhes permita implementar e construir conhecimento envolto em pressupostos educativos aplicados (interrupção) em função de utilizações educativas das tecnologias. Portanto, essa é a nossa base de trabalho. Tanto em uma disciplina como na outra, embora em Multimédia de Arquitecturas Cognitivas tornou-se um pouco mais sobretudo o que são as teorias de base das opções que são tomadas do ponto de vista tecnológico.

Então, nesse caso, já foi um pouco respondida a segunda pergunta que é - Que contribuições o Mestrado trouxe para essa abordagem?

Bem o Mestrado em si, até porque temos, desde 2002, nós temos feito avaliações sistemáticas do curso e das representações que os próprios alunos têm do curso. Não vamos é todos os anos adaptar e corrigir coisas que consideramos que teria mais sentido. (Interrupção: telefone tocando) Portanto, fazemos esta avaliação e ajustes ao curso. A abordagem que nós adoptamos também é uma abordagem que para nós é de alguma aprendizagem, é de tentativa de melhoria da oferta que fazemos ao nível da formação pós-graduada. A pergunta em si é...?

Pesquisadora: As contribuições que, por exemplo, as suas experiências têm um resultado e no caso do Mestrado em si, a experiência do mestrado com essa formação desenvolvida connosco, a edição 2006/2007, ela tem trazido contribuições para a abordagem que sustenta o próprio mestrado.

P1:Sim, com certeza. Com certeza. Aliás, não é por acaso que depois do vosso curso fizemos alterações na oferta que estamos a oferecer este ano. Não sei se recordas mas foi com vosso curso que se começaram a fazer as primeiras experiências no Second Life (**Pesquisadora: hum hum**) e isso levou que se implementasse o Second UA que inclusivamente, os alunos que se encontram já na primeira disciplina desta edição de 2007 já tem actividades no Second Life e o recurso às ferramentas da web 2.0 tem sido sistemático a partir da vossa experiência. Portanto, nesse sentido a questão da avaliação e da actualização é permanente.

Pesquisadora: Ok! Que aspectos o senhor destacaria como marcantes ou fundamentais para a obtenção dos objectivos educacionais inerentes as estas práticas? O senhor e o senhor Luís Pedro elegeram objectivos educacionais que fossem alcançados pela nossa turma, 2006/2007, que aspectos o senhor destaca como marcante e que facilitaram a obtenção desses objectivos educacionais por nós alunos?

P1: Em primeiro lugar a opção que tomamos é de não permitimos que grupos de trabalhos tivessem elementos com formação de base igual. A aposta na diversificação dos perfis dos alunos na constituição dos grupos é para nós um ponto central que garante que os alunos só constroem conhecimento partilhando esse conhecimento em função daquilo que são as suas experiências, as suas vivências e dos conhecimentos pessoais. Isso dá um enriquecimento grande porque cria matizes de conhecimento que não seriam possíveis de outra maneira. Ficarmos com grupos de alunos fechados na mesma área de formação é perpetuar basicamente aquilo que essa mesma personalidade desvia desde o início. Esta investigação permite estes matizes interessantes, mas por outro lado, a aposta na autonomia dos alunos nomeadamente na responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens é também um factor que permite que os alunos porque tem que ser responsáveis por essa mesma aprendizagem, comecem a adoptar estratégias e mecanismos de busca e que façam uma criteriosa e crítica do conhecimento e de fontes de informação que os vai desenvolver mesmo profissionalmente naquilo que são as informações que encontram, a partilha que fazem dela com os restantes membros do seu próprio grupo e muitas vezes fora do seu grupo e aquilo que são os contributos, as trocas de experiências e as leituras que cada um faz a nível de informação e que vão sendo permitidas.

Pesquisadora: Ok! Nesse caso, as situações educativas implementadas tanto na sua disciplina ajudam a promover a troca de experiências, a motivação e aprendizagem dos alunos? É claro que estamos falando de uma situação no início do curso e uma mais avançada, onde os alunos já estão com uma postura mais amadurecida na utilização do BlackBoard, nas ferramentas da Web Social. Até o próprio olhar que têm sobre os fóruns, os espaços de comunicação, o próprio olhar que eles – os alunos – lançam, agora (após o primeiro ano curricular) é diferente. Em um momento isso se mostra de uma forma e noutro momento, se mostra de outro, mas as situações educativas em cada disciplina permitiram perceber se houve, se elas ajudaram a promover a troca de experiências, se elas ajudaram a motivação e na própria aprendizagem dos alunos? Como é que o senhor percebe isso?

P1: Bom, a primeira disciplina é uma disciplina quase que de adaptação e de tentativa de pisar num território que ainda lhe é ainda extremamente difuso. Muitas vezes os alunos vêm com expectativas com o curso que não são aquelas que depois se fundamentam na própria primeira disciplina e muitas vezes o que acontece é que pessoas que tinham, na maioria dos casos é assim, que tinham expectativas de um curso que fosse bastante mais tecnológico. (interrupção: um funcionário da secretaria do Departamento entra na sala. O professor pára para atendê-lo).

Pesquisadora ao retomarem minutos depois: Então, vamos lá!

P2: Então, nós ficamos onde?

Pesquisadora: Hum, hum...É...As expectativas dos alunos em DMME.

P2: Essas expectativas vão se tornando mais claras e muitas vezes uma postura que ainda cause estranheza e de alguma rejeição relativamente ao curso começa a assumir uma dimensão que é aquela que o curso pretende, que é pensar as tecnologias de um ponto de vista educacional. E portanto, as pessoas começam a adquirir ritmos de trabalho e inclusivamente, o próprio facto de haver alguma socialização vai implementando ao longo do tempo e esse é um aspecto que também diferencia essa primeira disciplina da Multimédia e Arquitecturas Cognitivas, onde as pessoas ainda não se conhecem o suficiente para terem uma postura de trabalho que não seja meramente com uma finalidade que é quase instrumental, que é de resolverem um problema gerado, que é para terem depois um produto final que possa ser avaliado e ajudado com uma classificação à disciplina. Isso vai se modificando e começam a criar-se, é, cumplicidade, partilhas genuínas de conhecimento que extravasa a componente mais académica do curso, que passa a ser também conhecimento partilhado que vai das vivências pessoais, daquilo que é o conhecimento de cada um, relativamente a sua identidade pessoal, seus gostos, preferências, aquilo que fazem fora do ambiente institucional, que família que tem, se tem filhos, se não tem. Há um conjunto de partilhas que se notam muito num espaço de discussão de forma que vão muito além daquilo que é actividade normal. E quando se

chega em Multimédia e Arquitecturas Cognitivas, estamos na primeira disciplina do segundo semestre e até aí já passou um tempo extremamente rico de amadurecimento de todas as suas vertentes, incluindo a vertente académica e dizemos que começam já a criar sinergias que permitem que após a disciplina Multimédia e Arquitecturas Cognitivas e mais uma outra disciplina que se não me falha, é a disciplina do professor Arnaldo Santos, que deve ser Ambientes de Aprendizagem ou há um outro de Ambientes de Aprendizagem...?

Pesquisadora intervindo: Avaliação de Software Educativo com a professora Maria João?

P1: Não, mas esta é uma disciplina de opção do primeiro semestre. (**Sim, sim!**) Mais há uma outra com o professor Arnaldo Santos em que as pessoas...

Pesquisadora interrompendo: É a última do primeiro semestre? Ambientes de Gestão de Aprendizagem? (Na verdade, era Comunidades de Aprendizagem Distribuída)

P1: Sim. Ambientes de Gestão de Aprendizagem. As pessoas ficam preparadas para assumir o risco de pensar uma temática interessante para desenvolver o trabalho de investigação. E o facto do curso ser sequencial permite num determinado patamar ir sustentando um conjunto de camadas de conhecimento que é científico, é disciplinar, é metodológico, é o desenvolvimento de posturas deontológicas, éticas, relativamente aquilo a que a investigação tenha um desenrolar interessante. Aliás, a disciplina Seminário de Dissertação é uma disciplina mais longa e portanto, dá ainda asas a que as discussões que passam a ser um pouco mais filtradas numa relação dialógica e não tanto em grupo, embora mantendo esses laços com os restantes membros que acompanhou o curso do mestrado, nomeadamente o grupo de origem de cada um dos elementos que trabalhou nas disciplinas anteriores segmenta essa relação forte seja com os colegas seja com os professores.

Pesquisadora: No caso, na disciplina DMME, nós tivemos que desenvolver materiais no Didaktos Online e em MAC, nós tivemos que desenvolver o Plano de Desenvolvimento de Interação Multimédia, o PDIM e depois construí-lo e mostrar a evolução dos ciclos na wiki. Essas situações previamente são organizadas por vocês dois, enquanto professores das disciplinas. Essas estratégias que foram pensadas para o atingimento (atendimento) dos objectivos destas duas disciplinas mostraram (revelaram/desvelaram) ganhos de aprendizagem pelos alunos? Como é que dá para perceber isso?

P1: Bom... Dá para perceber com uma questão que se prende com, por um lado, em DMME, a implementação prática de pressupostos teóricos de pós estruturalismo, construtivistas por natureza como é a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e isso já exige por parte dos alunos um grande esforço de compreensão não só da teoria que está na base, mas também como é que essa teoria se implementa do ponto de vista prático num hipertexto de flexibilidade cognitiva, como é o caso do Didaktos Online. Obviamente, lidando com conteúdos que são, em princípio, para estados avançados de aprendizagem com aquilo que a TFC preconiza, há uma centração grande de esforço cognitivo, de esforço de investigação, de esforço de desenvolvimento, que é muito centrado em pressupostos teóricos que são específicos. O facto de estarmos a trabalhar a este nível e depois, num momento posterior temos que abandonar um pouco essa característica mais específica, mais centrada numa teoria para perspectivarmos aquilo que seria um desenvolvimento vertical de implementação das TIC. Ao longo do sistema de ensino português, damos uma dimensão mais holística e portanto, aquilo que foi pedido aos alunos, embora eles estivessem centrados em ciclos de ensino do ponto de vista da integração tecnológica, mas em vertentes que eram especificadas, que era o aluno, o conteúdo e o professor. Tivemos a dimensão de implicação dos alunos que inclusivamente foram organizados do ponto de vista do trabalho quase que em comunidades micro que tinham que interagir em termos de macro comunidade para poderem fazer sentido daquilo que seriam as condições do segundo ciclo do sistema superior deu aos alunos, pelo menos, queremos acreditar nisso, uma dimensão que não é fechada, na formação que é o normal, que acontece em termos de classes de formação de professores. Os professores são formados para aquele ciclo e esquecem por completo aquilo que é o contexto em que esse mesmo ciclo aparece. Temos uma dimensão daquilo que é a locação de recursos e esforços para determinado ciclo de ensino sem perdemos de vista aquilo que o antecede, aquilo que vai depois seguir, dá essa perspectiva holística, integrada, que eram os objectivos dessa disciplina, dessa secção da disciplina.

Pesquisadora: Muito bem! Ahn... A seu ver, que postura profissional foi estabelecida com a turma 2006/2007 em relação ao trabalho desenvolvido, que postura de professor, que modelo de professor, de formador pensa ter desenvolvido com eles, pensa ter adoptado?

P1: Bom... Aquilo que nós pensamos que aconteceu tem quase a ver com desejo, que nós não temos hipótese de constatar nos respectivos locais em que as pessoas que frequentam o curso desenvolvem sua actividade profissional. Não tivemos a possibilidade de constatar o que realmente tem sido os impactes da formação que nós oferecemos. Queremos acreditar que as tecnologias são vistas de uma maneira diferente, na medida em que são pensadas de um ponto de vista integrado, articulado, como um recurso que se utiliza com bom senso, com a renovação daquilo que são os pressupostos de ensino e de aprendizagem. Mas, mais do que isso, a capacidade de olhar para o fenómeno em si, nas suas diferentes vertentes, de uma maneira que não sejam nem de estranheza nem de rigidez. E portanto, olhar para o fenómeno de ensino e aprendizagem com abertura, com a capacidade necessária para ver vertentes diferentes e diferenciadas nesse mesmo fenómeno e o modo como se podem tornar, por vezes algumas questões que teriam uma dimensão negativa em algo que possa ser valorizado e eventualmente até uma mais valia do ponto de vista da aprendizagem. Há uma outra vertente que é a convicção de que a tecnologia não passa a ser vista como algo que tem que existir do ponto de vista de recurso, que tem que se pagar, que tem que se licenciar quando há muitos recursos presentemente que nos permitem fazer integração tecnológica de uma maneira completamente gratuita, no sentido em que não é gratuita, no sentido de que as pessoas não podem já dizer ou encontrar como desculpa o facto de não terem computador ou faltar licença de softwares físicos, isso não se pode dizer, isso está disponível. Tem é que se inventar processos de uma maneira criativa de tornarem as tecnologias úteis nas actividades de ensino e aprendizagem.

Pesquisadora: Muito bem! Essa aqui é uma pergunta mais de provocação. Que competências, achas que (o professor) deveria possuir para difundir o trabalho com as novas ferramentas da Web Social?

P1: Ok! As competências básicas que me limito a ter (risos) (**Sim, sim! Breve pausa**) para utilizar as ferramentas da web 2.0. Há uma competência básica que é (risos) uma competência que normalmente me revela com as funções que desempenho, que é o tempo. Portanto, há essa dificuldade. De qualquer modo, eu tendo a utilizar tudo que são ferramentas da *Web Social*, desde que elas não interfiram com a minha possibilidade de ser independente, de ter alguma privacidade e por outro lado, de poder dar respostas a aquelas funções profissionais que tenho. Eu por exemplo uso o Messenger, no caso, meu Messenger Adium uso para actividades de comunicação síncrona quando acho que devem ser utilizadas. Não estou sistematicamente ligado em comunicação síncrona. O *Skype*, utilizo quando acho que é necessário. Temos desenvolvido até o mês corrente com os alunos a utilização do *Google Docs*, a utilização mesmo a nível da formação inicial. Não estou a falar só na formação pós-graduada. A utilização de *blogs*, a utilização de ferramentas que permitam a constituição de portfolios digitais, bom, há uma panóplia de utilização de *proto pages*. Agora, uma coisa que a mim me impede de utilizar com mais frequência, nomeadamente um *blog* pessoal, é o facto de que a partir de que alguém disponibiliza um *blog*, assume a responsabilidade de o manter vivo, de o vir a alimentar e de não o deixar também de ser politicamente correcto do ponto de vista de responder às reacções das pessoas ao *blog*, na medida em que eu não tenho tempo para fazer uma coisa dessas, não tenho *blog* (risos). Mas não há hipótese. Agora, a nível de competências de base, as competências básicas são competências mais de... assumir o risco. Uma pessoa que assuma o risco é autodidata (**hum, hum**). Eu, se quero utilizar uma ferramenta da web 2.0, não tenho mais que aprender a utilizá-la, seja como se fosse *blog*, por tentativa e erro, seja lendo os manuais que muitas vezes vem associados em sistema de help ou inclusivamente, consultando fóruns de discussão em que os mesmos ficam ampliados as questões que ficam associados em que eu tento resolver os meus problemas desse modo. Outra maneira que é bastante mais agradável e especial é perguntar a quem sabe.

Pesquisadora: O modelo de aprendizagem adoptado e as tecnologias escolhidas por si, na condução da sua disciplina e aí no caso são dois momentos, DMME e MAC. Essas estratégias, essas escolhas do modelo de aprendizagem, das próprias tecnologias, no DMME, o Didaktos e o fórum, depois em MAC, a wiki, os blogs dos grupos, o blog da disciplina, as formas de contacto das disciplinas escolhidas por si para condução da sua disciplina. Elas colaboraram ou acarretaram em mais dificuldades na avaliação do desempenho dos alunos?

P1: No primeiro caso, ... Tanto num caso como no outro, nunca há pela sem sinal, tem vantagens e inconvenientes, sabe? O facto de se utilizar o *Didaktos Online* juntamente com os fóruns de discussão do BlackBoard tinha essa dupla vertente. Os fóruns tentavam recuperar algo daquilo que era a discussão que sustentava o desenvolvimento do material em *Didaktos Online*. O *Didaktos*

Online, na data, não tinha mecanismos de registo daquilo que eram as trocas entre os membros das comunidades que estavam a desenvolver os trabalhos. Portanto, perdeu-se de um lado e perdeu-se do outro. Na medida em que estão a duplicar plataformas com que teriam sido integradas, na medida em que na diversificação se tentava recuperar o que faltava em uma, mas que nunca seria possível recuperar somente na outra e portanto, assumisse esse risco. De qualquer modo, foi o risco assumido de potenciar a aprendizagem numa plataforma especificamente desenhada no pressuposto advindo da Flexibilidade Cognitiva e aí em que se pretendia era que os alunos fossem por uma via ou por outra sem perceber quais eram os pressupostos teóricos e de como é que se implementava conhecimentos, da construção de conhecimento numa perspectiva da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. No caso de MAC, a solução por tecnologias mais abertas implicavam num risco de se perder também algum controlo relativamente aquilo que eram as interações entre os alunos, mas de qualquer modo, ter a mais valia que permitiu aos alunos rentabilizar conhecimentos sobre outras tecnologias que não nos foi permitido utilizar na primeira disciplina. Os riscos são assumidos. E aquilo que se pretende é que os alunos colaborem, partilhem, utilizem, disputem e isso é evidente, tanto em uma como na outra disciplina, embora com tecnologias diferentes. Não estamos arrependidos de ter utilizado essas tecnologias.

Pesquisadora: Muito bem! Bom... ahhh... Estão agora numa nova edição e é claro que os resultados obtidos na avaliação da edição anterior de algum modo deve servir para as reformulações para as próximas edições. Que tipo de reformulações já visíveis, que vocês promoveram...

P1: Digamos que mais uma vez que com Desenvolvimento de Matérias Multimédia e este ano, nós temos o mais do dobro dos alunos do ano anterior. O contexto com que estamos a trabalhar nos obriga a seleccionar estratégias que permitam de algum modo ser consequentes com as finalidades de aprendizagem dos grupos que temos. E o facto de estarmos a trabalhar com o dobro dos alunos, não nos permitiu utilizar a plataforma Didaktos *Online*. De qualquer modo, aquilo que optamos para este ano é fazer o percurso inverso, que era permitir que em Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação, os alunos se constituíssem em grupos que chegaram a 11, 11 no máximo, mas com 6 alunos em cada, que permitissem o desenvolvimento de conteúdos numa vertente construtivista, em que eles poderiam se convencer de quaisquer tecnologias consideradas relevantes, justificando-as. Tanto que nós temos este ano foram trabalhos que foram desenvolvidos numa perspectiva de CMS, em que o outro recurso *proto pages*, *weblogs*, *wikis*, *a Joomla*, um conjunto ideal de ferramentas e houve dois grupos que se centraram em LMS. Foi o caso da plataforma Moodle, em que fizeram mais a gestão de conteúdos dentro de actividades sequenciadas de aprendizagem, nessa plataforma, e pronto. Digamos que foram desempenhos que podemos considerar que foram interessantes, muito positivos nesta disciplina. Aquilo que perspectivamos para a disciplina de Multimédia e Arquitecturas Cognitivas, embora ainda não esteja completamente cristalizado, até porque só para o ano é que ela vai ocorrer e ainda estamos a espera do feedback relativamente a seguinte disciplina Tecnologias e Comunicação em Educação que terminou esta sexta-feira, a necessidade de feedback relativamente do modo como se desenvolveu essa disciplina para então cristalizarmos as opções para a disciplina Multimédia e Arquitecturas Cognitivas. Estamos com tudo equacionado nesta perspectiva de inversão de tecnologias, aplicar a utilização de Didaktos *Online* na disciplina de Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação e desta vez fazer o percurso inverso. No ano anterior fizemos uma contração para alguma perspectiva holística, nesta aprendizagem uma perspectiva holística para a contração, vamos tentar capitalizar aprendizagens com o próprio desenvolvimento do curso no sentido de vermos qual foi a opção que mais resultados trouxe. De qualquer modo, trata-se de um curso que vai acabar este ano. No próximo será já, se o Ministério quiser, um Doutoramento em Multimédia em Educação.

Pesquisadora: Hum... Interessante! Bom... Terminou esse bloco e o próximo já centra mais no objectivo mais específico da pesquisa, que é identificar junto aos professores a conquista de novos significados sobre a profissionalidade docente dos alunos. Então, neste caso, na sua disciplina, e na verdade, são duas disciplinas em causa. Na disciplina DMME e na disciplina MAC, os alunos foram estimulados a fazer a ponte, a ligação entre as ideias debatidas e a realidade que eles vivem no cenário educacional? Como é que o senhor percebe isso?

P1: Hum... hum... Embora acha que toda esta componente estranha, controversa, de alterações políticas relativamente ao estatuto dos professores no ensino nosso superior, que provém os alunos desse mestrado bem embora esse factor que normalmente traz sempre alguma frustração, algum desencanto pela própria profissão. Aquilo que se tem constatado são as constatações que se podem retirar daquilo que os alunos vão escrevendo, daquilo que os alunos nos vão dizendo pessoalmente

em conversas informais é que o modo como agora encaram a sua profissão é diferente, um pouco a semelhança daquilo que eu dizia a pouco numa resposta anterior, que é assumirem que afinal é possível integrar as tecnologias em situação de ensino e aprendizagem, que afinal não é tão mal assim dar-se a torcer o braço e assumir riscos, que afinal não é assim tão complicado dizer-se ao aluno quando não se sabe e inclusive aprender com o próprio aluno, que inclusivamente aquilo que se faz com as tecnologias dá uma dimensão muito mais assumida do ponto de vista de ... quase que de satisfação profissional. Os resultado que se vêem implementados por parte dos alunos com o que se contracta deve-se dizer que sai-se das rotinas do cumprimento do currículo que está estabelecido em seguir o manual escolar, em se utilizar sempre as mesmas fichas etc. para se diversificar de uma maneira mais fácil aquilo que são as vivências normais dos jovens de agora. A utilização é enriquecida e enriquecedora de recursos tecnológicos que motivam muito mais os alunos, que lhes dá dimensões de aprendizagem mais interessante. Portanto, todo este conjunto de questões leva a que, pelo menos os farrapos que eu tenho tido dos alunos que cursam este mestrado uma satisfação muito grande por terem atravessado o curso e por verem uma luz diferente sobre a sua profissionalidade.

Pesquisadora: Ok! Então que tipo de visão sobre as relações desenvolvidas nas instituições educativas, nos espaços de trabalho, essas actividades das duas disciplinas ajudaram a suscitar? O mestrado se interessa em promover uma mudança de visões, de perspectivas, de trabalho do professor nos espaços de trabalho. As disciplinas ajudaram a fazer isso?

P1: Sim, mas de qualquer modo, o curso do mestrado ajuda e isto não é exclusivo (**ok!**). Há outras iniciativas que estão a decorrer e que também ambicionam o mesmo. Em alguns casos conseguem também algum contributo para essa vertente. Vou falar nomeadamente dos centros de formação, onde estão as competências do Nónio que, de algum modo também tentam enveredar por essa via nomeadamente através do Grupo de Acção CRIE Computadores, Redes e Internet nas Escolas do Ministério da Educação. Agora uma coisa é certa, esse curso de mestrado até pelo conjunto grande de formandos que já passaram e que ainda estão nele, de áreas geográficas tão dispersas, do norte a sul de Portugal, até Cabo Verde ou a região Autónoma da Madeira e até do Brasil (**hum, hum**) é ... nós pensamos que mais não seja por uma opção de fazer a gota d'água de fazer alguma diferença para fazer ou não transbordar o copo, que é um contributo que é conseguido. E também estamos convencidos de que as ideias que conseguimos que as pessoas construíssem enquanto frequentam este curso terão algum impacto do ponto de vista de disseminação, de reconstrução e de reelaboração da sua actividade futura. Portanto, pensamos que não estamos pura e simplesmente, como dizem em Portugal, enchendo livros (**risos**) e que a nossa actividade terá algum fruto. (**risos**)

Pesquisadora: Ok! Conseguiu observar nos alunos do mestrado... (O Professor interrompe e pergunta: É a mesma entrevista ainda?) **Sim, é a última questão. Conseguiu observar nos alunos do mestrado um ganho intelectual e isso é muito difícil de expressar, mas como é que o professor consegue expressar isso? (O telefone toca e o professor se desculpa)**

P1: Ganhos intelectuais?

Pesquisadora: Sim... é... reflectido como, nas duas disciplinas, o significado que os alunos deram, mostraram sobre aprender e ensinar na era da Web 2.0, da valorização dos sentimentos, das emoções, do consciente, as novas dimensões do ser professor a partir do uso das novas tecnologias, a tecnologia vista com uma interface mais activa, promotora de associações, de vínculos, de mais sensibilidade, a importância de usar os cenários educativos para além da sala de aula. O mestrado, a partir dessas duas disciplinas, ele conseguiu fazer com que esses alunos tivessem essas perspectivas, viu isso reflectido na falas...

P1: Não só reflectido, do modo como reportam os assuntos, com inclusivamente escrevem, como explicitam as suas ideias nomeadamente quando já estão no trabalho de tese e ainda principalmente quando estão a fazer as defesas das próprias teses. No caso da edição 2006/2007, que ainda não está concluída do ponto de vista das apresentações das teses, eu só tenho uma dimensão que me é permitido alcançar do ponto de vista dos alunos que oriento presentemente e isso me dá segurança de que na sua maioria, e naturalmente, não posso falar por todos, mas na sua maioria, os desempenhos os ganhos intelectuais, abre aspas, que se podem constatar são visíveis até na postura que têm para com o fenómeno de interacção das TIC, mas sim, falando um pouco da experiência que eu vou adquirindo ao longo dessas próprias orientações, o facto de eu ver orientandos que nas suas instituições de origem estão já a tentar implementar programas, que na própria dimensão institucional já é uma inovação e uma tentativa de alterar o status quo dessa própria

instituição já é uma grande evidência que as coisas estão a mudar, vão devagarinho, mas vão mudando.

Pesquisadora: Ok! Então agora vamos mudar de ... (P1: de registo) de registo.

LEGENDA:

(Hum... hum) → Expressão de concordância.

(risos) → Risos do professor e/ou da pesquisadora em momentos da entrevista.

ANEXO 5 – Transcrição da entrevista com o professor P2, ocorrida no dia 20.11.07

Introdução: Esse trabalho tem como objectivo identificar os impactes da formação oferecida pelo Curso de Mestrado em Multimédia em Educação na elaboração de novos significados sobre a profissionalidade docente (percebida) dos seus alunos. A intenção junto aos professores é identificar os mecanismos, processos e estratégias que sustentam tais impactes.

1º Bloco - Mestrado Multimédia em Educação (DMME e MAC)

Objectivos: Identificar na opinião dos docentes a concepção de ensino /aprendizagem e a linha teórico-metodológica que adoptam.

No primeiro bloco, eu tenho que identificar na opinião dos docentes a concepção de ensino /aprendizagem e a linha teórico-metodológica que adoptam, que sustentam seu trabalho. Ou seja, desejo perceber a clareza que têm sobre a natureza do trabalho, do ensino desenvolvido nas suas disciplinas.

E: 1ª Pergunta: A partir de que concepção de ensino/aprendizagem, você enquanto professor das disciplinas DMME e MAC organizou as situações e as actividades educativas?

P2: “Na verdade, são posturas diferentes entre uma disciplina e outra. A primeira disciplina que é Desenvolvimento de Matérias Multimédia para Educação, um pouco por ser a primeira, as actividades são muito mais alicerçadas no nosso apoio do que na disciplina Multimédia e Arquitecturas Cognitivas onde os alunos já têm alguma autonomia e algumas competências tecnológicas para trabalhar com as ferramentas. Não é por acaso que, se bem me recordo na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação, o que foi usado fundamentalmente foi o fórum e o *didaktos online*. Depois na disciplina Multimédia de Arquitecturas Cognitivas o BlackBoard praticamente não foi usado e nós recorremos a outras ferramentas com essa componente Web 2.0 e social. É... Por uma razão muito simples. Nós costumamos discutir entre nós e a questão da overdose tecnológica. Era muito complicado para os alunos nós começarmos logo por uma série de ferramentas que implicam uma série de competências tecnológicas e que eles não dominam à partida. Para já não dizer que isso cumulativamente com o facto de ser um mestrado com um ritmo muito elevado de trabalho e em que são pedidas novas reflexões sobre uma série de questões novas iria trazer, se calhar, uma taxa de desistência e desmotivação muito alta. E por isso, na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia sempre que o objectivo é sempre um trabalho colaborativo, em grupo, para um determinado objectivo... na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia, como é óbvio, seria desenvolver um conteúdo, um recurso multimédia, baseado na teoria da Flexibilidade Cognitiva no criar suporte. Ok? É... mas esse trabalho é feito em grupo, com muito mais é... seguimento da nossa parte, muito mais apoio da nossa parte. Quando, por exemplo na disciplina de MAC, o objectivo era então traçar o plano de desenvolvimento de interacção multimédia transversal a todos os ciclos, mas aí os alunos já chegam até nós com uma capacidade e autonomia muito maior e podem eles próprios ser eles próprios a traçar mais o rumo do trabalho por fazer do que propriamente na primeira disciplina.”

E: 2ª Pergunta: E no caso ...você percebe que... por exemplo... que a teoria da Flexibilidade Cognitiva que a gente começou a discutir lá na primeira disciplina DMME, ela ajudou a fortalecer, por exemplo, a tarefa que o próprio mestrado tem de fortalecer as discussões sobre formação, sobre prática e sobre essas novas, a dimensão da tecnologia no trabalho educacional?

P2: “Acho que depois de compreendida, fortalece. Pois, há aqui um obstáculo primeiro que é compreender a complexidade da teoria, não é? Mas depois de compreendido, compreendida totalmente na sua interoperabilidade... acho que fortalece. Até porque a teoria da Flexibilidade Cognitiva é uma teoria sobre múltiplas representações e múltiplas perspectivas temáticas sobre um determinado objecto de conhecimento. E é esse objectivo de qualquer estudo pós-graduado.”

E: 3ª Pergunta: Você e o professor (I) estabeleceram objectivos educacionais para os alunos alcançarem dentro de suas disciplinas, logo, pode destacar alguns aspectos que foram marcantes, que foram fundamentais para a obtenção dos objectivos educacionais inerentes as suas práticas?

P2: “Em termos da disciplina Desenvolvimento de Matérias Multimédia para a Educação, há algumas questões que são basilares para se ter um bom rendimento na disciplina. Em primeiro lugar e uma

questão é mais o produto e a outra mais do processo. Em primeiro lugar, em termos de processo é fundamental que as pessoas aprendam a trabalhar em grupo, a colaborar e a partilhar as suas descobertas e as suas dúvidas. Isso por muito limiar que pareça não é muito fácil de começar a acontecer. Ok? Em termos do processo, da própria maneira como os alunos se envolvem na disciplina, esse é um ponto basilar para depois o produto final que decorre desse processo também ter qualidade. Em termos do produto propriamente dito na disciplina de DMME, é... há uma questão que tem de ser ultrapassada e que não é simples que é a questão da opacidade da teoria, ok? Portanto, é complicado os alunos com uma sessão presencial apenas e depois com uma discussão a distância, é muito complicado por vezes os alunos perceberem o alcance da teoria, e perceber exactamente o que se pretende com casos, mini-casos, temas e discussões importantes e sequências etc, etc. Essa opacidade semântica da teoria muitas vezes é um obstáculo que numa fase inicial para os alunos terem uma percepção clara do que é pedido e do que é podem fazer. É evidente que isso consegue-se ultrapassar fundamentalmente na altura do relatório de progresso. Na altura do relatório de progresso, nós conseguimos identificar com alguma clareza quais são as dúvidas que permanecem e quais são as concepções erróneas que permanecem e de alguma forma, conseguimos contorna-los e conseguimos por os alunos no trilho que do ponto de vista da compreensão da teoria é correcto. Depois, em termos do produto propriamente dito, também depende muito da área escolhida, porque potencialmente qualquer área é portadora de complexidade. Portanto, a teoria da flexibilidade cognitiva é aplicável enquanto teoria de aplicação do conhecimento, mas muitas vezes, há áreas que se prestam a interpretações mais criativas do que outras. Isso acontece muito. Por exemplo, quando os alunos escolhem temáticas do primeiro ciclo. É mais complicado abordar questões do primeiro ciclo pela teoria da flexibilidade cognitiva que, se calhar, outro tipo de temáticas como a história a política que são muito mais dadas a estas questões das múltiplas interpretações. Não são mais dadas, mas se calhar, são mais visíveis a estas múltiplas representações do próprio meio ter áreas muito estruturadas ou menos, pouco estruturadas."

E: 4ª Pergunta: Você percebe se as situações educativas implementadas (o desafio de desenvolver os materiais multimédia na plataforma *didaktos online*, a própria construção da comunidade de aprendizagem criada dentro do fórum da disciplina DMME e depois no *blog* da disciplina MAC) na sua disciplina ajudam a promover a troca de experiências, a motivação e aprendizagem dos alunos?

P2: "É sim. Há aí uma série de questões que é complicado abordar assim de uma forma linear. As comunidades de aprendizagem são sempre construídas pelas pessoas. Nós não conseguimos impor uma comunidade de aprendizagem. E portanto, nesse sentido, quando os próprios alunos e nós conseguimos formar uma comunidade de aprendizagem é evidente que essa questão da troca de experiências e da partilha surge naturalmente. O desafio é levar as pessoas a compreenderem, a tornar visíveis os benefícios de participarem activamente de uma comunidade de aprendizagem. Porque a partida toda gente estará disponível para isso, mas ficam muito mais disponíveis e muito mais abertos a esse espírito de partilha e colaboração quando vêem as vantagens disso. Há algumas estratégias. Por exemplo, nós acompanhamos com muita regularidade o fórum, os *blogs*, a *wiki*. Nós acompanhamos com muita regularidade a participação das pessoas nessas ferramentas, mas acaba por ser um dilema quando é que nós vamos participar. Pois quando não temos essa percepção e quando nós participamos, acabamos por guiar a discussão em determinado sentido. Por vezes, não queremos. Por vezes queremos que seja a própria comunidade a descobrir o sentido da discussão. E quando nós participamos por muito que queiramos ou que não queiramos, neste caso, acabamos sempre por guiar a discussão num determinado sentido e as vezes, não queremos. E portanto, esperamos até ver se surge ou não a resposta e como é que a discussão em que sentido vai tomar a partir daí. Portanto, nesse sentido, acaba sendo uma posição cá bem drástica. Porque nós não queremos condicionar ok? Mas também temos que guiar minimamente as coisas, estruturar minimamente as coisas porque se não fica caótico."

E: "É verdade. Mas a noção que você teve da turma 2006/2007 é que essas trocas aconteceram, que eles se sentiram motivados, que houve verdadeiros saldos de aprendizagem naquelas comunidades construídas ali?"

P2: "É sim. Tenho essa percepção do ponto de vista da construção do que eu acho que é uma comunidade de aprendizagem. Bem, tenho essa percepção muito mais clara na disciplina de MAC do que na disciplina DMME, como é óbvio".

E: "Como é óbvio".

P2: “É agora. Isso tem explicações muito simples. Tem a ver com a própria dinâmica de trabalho e sobretudo com a familiarização com as novas dinâmicas de trabalho. E nós não queríamos ou temos quase essa certeza de que era muito complicado numa primeira abordagem ao mestrado. A primeira disciplina nós chegamos dizendo que o encargo que é fava. Ninguém gosta de ter uma primeira disciplina num mestrado com esse modelo, ok? Portanto, são uma série de dinâmicas novas num regime misto presencial e depois uma série de tempo a distancia e é muito fácil para as pessoas perderem-se e guiarem-se o trabalho num sentido completamente desconexado, que depois, já não tem tempo de recuperar. Pois, já é a sessão presencial e a apresentação do trabalho e exame. Portanto, obrigatoriamente a primeira disciplina, se calhar, há menos espaço obrigatoriamente para haver uma partilha completa e uma posse completa da comunidade por parte dos alunos. Já na disciplina de Multimédia e Arquitecturas Cognitivas isso não custa absolutamente nada, pois já é a 4ª ou 5ª disciplina e portanto, as dinâmicas já estão completamente compreendidas. E para nós é muito simples, por exemplo, implementar aquilo que nós fazemos que foi por exemplo, o relatório é feito na *wiki*. Toda gente pode ir lá e modificar o relatório de outro grupo. Se nós partíssemos com essa abordagem na primeira disciplina, iria gerar uma confusão tremenda, ok? Portanto, as coisas mudam, mas não se mudam radicalmente. Há aqui um processo, uma evolução natural, uma gradualidade natural. Portanto, tenho mais essa percepção a nível da disciplina de MAC, como é óbvio. Mas acho natural”.

E: 5ª Pergunta: Bom. Você já acabou falando, mas eu gostaria de puxar novamente. Que postura profissional deve ter um professor que trabalha com essa, com esse formato de trabalho *online* ? Quer dizer, tem um momento onde você tem que saber quando participar das discussões, mas que postura profissional você acha que tem que ter realmente um profissional que trabalha e como é que foi isso, trabalhar com a turma 2006/2007?

P2: “Para já em termos da postura, acho que não há nenhuma receita. **[Pois é!]** Acho que é sempre a nível de bom-senso. É complicado por vezes, mas nós temos que tomar decisões muito rapidamente. É ... de quando participar e fundamentalmente de como participar, tá bem? O objectivo fundamental é sobretudo não atrapalhar muito a discussão, não atrapalhar no sentido de não convencionar. Nós temos alguma percepção de uma forma efectiva e muito guiada, muito direccionada que os alunos acabam por seguir o que nós dizemos e nós não queremos obrigatoriamente que isso aconteça, ok? Nós queremos que eles ganhem autonomia e capacidade para de alguma forma gerirem seu próprio processo de aprendizagem. E não queremos dizer: não, não vá por aí! Se calhar, queremos dizer: mas está indo por aí por que? Explique totalmente sua ideia porque eu não estou entendendo. Tanto em termos de postura, é sobretudo guiada pelo bom senso, mas também guiada pelo acompanhamento constante. Nós temos noção desta questão da distância, do trabalho desenvolvido a distancia, são questões complicadas. São questões complicadas de gerir do ponto de vista profissional dos alunos e a essa variável que nós ainda não falamos, mas do ponto de vista profissional, a maior parte dos alunos tem vidas complicadas e portanto, o tempo que conseguem dedicar ao mestrado é sempre um tempo que roubam de um outro tipo de actividade. E portanto, tem que ser alguma flexibilidade para, por exemplo, esperar que a maioria dos pontos apareçam muito perto da meia-noite. Ou coisa que vale e portanto, desse ponto de vista tem que se ter em conta essa variável profissional dos alunos e depois do ponto de vista da construção da comunidade da autonomia, das decisões que são tomadas. Acho que a regra essencial é grande bom senso e não condicionamento da direcção que o esquema vai tomar, ok?”

E: 6ª Pergunta: Nós sabemos que no Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro há professores jovens, como você, e há professores já com uma carga de experiência, com mais idade. É claro que as pessoas mais jovens já estão inteiradas com estas tecnologias assim como os professores com mais experiências, com mais idades já estão se abrindo para essas novas ferramentas da web social. Na sua opinião, que competências você acha que deve ter o profissional, o professor que está trabalhando com formação de professores *online* , especificamente no trabalho com as novas ferramentas da web social?

P2: “Bom... é... Em termos práticos, tem que desenvolver uma série de competências que, se calhar, são muito menos competências tecnológicas porque a questão das tecnologias nas ferramentas na web 2, a questão tecnológica nestas ferramentas é uma questão que é facilitada, ok? A questão da comunicação, da facilidade da comunicação são questões que quase não se põe em causa porque são completamente substituídas por um novo aparelho e uma interacção em que é muito simples fazer um post, é muito simples responder a uma outra mensagem de um outro colega. E portanto, nesse sentido, eu diria que as competências não são tanto tecnológicas, mas são muito mais sociais e muito mais formativas no sentido do que nossa postura enquanto docentes. A questão tecnológica

é uma questão pura e simplesmente do nosso empenho, quer no meu caso, quer no caso do professor (()), quer no caso de todos os docentes que estão envolvidos no mestrado e dos alunos, inclusivamente. Acho que os alunos, na segunda disciplina, não tem qualquer dúvida a cerca do que tem que fazer e do como podem fazer”.

E: 7ª pergunta: O modelo de aprendizagem adoptado pelo próprio mestrado e as tecnologias escolhidas (o formato próprio do mestrado, o fórum da disciplina DMME, o *Didaktos online*, o *blog* do MAC) por si, na condução da sua disciplina e para sustentar essa formação, colaboraram ou acarretaram em dificuldades na avaliação do desempenho dos alunos?

P2: “Acho que colaboram. A escolha das tecnologias e é preciso ter isso em conta, não é feita por moda. Nós fazemos uma análise do que achamos interessante desenvolver em termos de conteúdo nas disciplinas, em termos das competências que pensamos desenvolver nos alunos e a escolha das tecnologias é feita em função dessa análise prévia. Portanto, é feita em função do que nós queremos fazer e não o contrário. Nós não escolhemos a ferramenta e depois presente bem. Agora em função temos que ir num *blog*, temos que ir num *didaktos* fazer isso. Portanto, desse ponto de vista se a escolha da ferramenta é uma escolha pensada em função dos critérios de aprendizagem, da avaliação etc etc etc. as ferramentas acabam tendo que colaborar, pois foram escolhidas em função disto e não o contrário”.

E: Mas você percebeu, por exemplo, em DMME como disciplina inicial alguma dificuldade dos alunos voltarem para o fórum, participar no *Didaktos* e depois fazer esse movimento de ida e vinda, se isso inicialmente criou algum problema de navegabilidade, de acessabilidade, de retorno da comunicação ou não?

P2: “Eu acho que cria, mas acho que são problemas que são ultrapassados naturalmente. Mas cria sempre. Daí a nossa abordagem e este ano foi igual. Todos os anos é igual. De começarmos de uma maneira muito mais suave em termos de abordagem tecnológica porque as pessoas até podem ter o que dizer e até podem querer dizer coisas, mas muitas vezes o primeiro contacto com a disciplina e com as ferramentas e com a própria organização do espaço do mestrado com a forma, com que o trabalho é organizado pode causar algumas, algumas complexidades. Nós temos que ter isso em conta”.

E: 8ª Pergunta. Pesquisadora: Muito bem. Nesse caso, a última questão desse bloco. Com certeza, ao fim das duas disciplinas, vocês tiveram posições sobre o nosso desempenho, sobre as contribuições, os contributos de toda a discussão para o nível de aprendizagem que a gente apresentou e que foi reflectida. No caso, esses ganhos e perdas ou lacunas que podem ter ficado servem ou serviram ou tem servido pra a reformulação da nova edição do mestrado? (Os resultados obtidos na avaliação de algum modo servem para reformulações para as próximas edições?)

P2: “É... sim. Por exemplo, este ano nós decidimos na disciplina Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação, pura e simplesmente, não limitar do ponto de vista tecnológico a implementação de materiais didácticos ou *didaktos online*. E portanto, deixamos que a ferramenta fosse escolhida pelos alunos, ok? Foi então desenvolvido coisas fabulosas, igualmente trabalhosas do ponto de vista do desenvolvimento, mas que não estavam ali limitadas por espartilhos da própria ferramenta na época. A ferramenta acaba por ser um cadinho espartilhante em termos de desenvolvimento de material. Portanto, nesse sentido, nós sentimos um pouco isso ano passado. Se calhar, mesmo seguindo uma abordagem de implementação dos princípios da teoria da Flexibilidade Cognitiva, isso poderia ser feito num outro tipo de ferramenta, ok? E portanto, nesse sentido, nós, este ano, decidimos abrir completamente essa questão da implementação tecnológica e decorreu um bocado dessa análise. Uma outra coisa que nós fizemos e que é um pormenorzinho, mas para nós é um bocado importante. É que ano passado havia um fórum geral e depois havia fóruns de grupos onde só as pessoas do grupo tinham acesso e este ano, nós tivemos um fórum geral e temos fóruns de grupos, mas todas as pessoas de todos os grupos têm acesso a todos fóruns de todos os grupos. E, portanto, houve muita gente e nós temos bastantes mensagens nesse sentido: ‘*E as pessoas também podem vir ver o que eu ando deixando escrito para os meus colegas*’? Percebe? Claro que podem. Portanto, é um pormenor, mas que do nosso ponto de vista é um problema, um pormenor muito importante”.

E: Com certeza. E que a gente vai perceber, por exemplo, em MAC, né?

P2: “Tal e qual”.

E: Quando você pode voltar. Sai da discussão do *blog* da disciplina e vai para o *blog* dos grupos. Aí, você acompanha e participa também.

P2: “Claro”.

2º Bloco – Atribuição de significados

Objectivos: Identificar junto aos docentes a conquista de novos significados dados à profissionalidade docente atribuídos pelos alunos após a experiência desenvolvida nas suas disciplinas;

E: Bom, o segundo bloco já é, tem mais a ver, vai directo a minha temática de pesquisa que é identificar junto aos docentes a conquista de novos significados dados à profissionalidade docente atribuídos pelos alunos após a experiência desenvolvida nas suas disciplinas. São só três perguntas. A primeira é: você percebeu nas duas disciplinas, tanto em DMME como em MAC se você junto com o professor (()) conseguiram estimular os alunos a fazerem ponte entre as ideias debatidas durante o desenvolvimento das disciplinas, seja no fórum, seja no *blog* da disciplina MAC fazer a ponte entre essas ideias debatidas ali e a realidade que ele vivem no cenário profissional, em sala de aula, quem está locado?

P2: “Sim, de alguma forma. Temos essa percepção que em função das aprendizagens e das discussões que foram mantidas durante o mestrado, os alunos de alguma forma modificaram a sua prática docente. Vários são os motivos para isso acontecer. Em primeiro lugar, é o debate e exposição de ideias novas, maneiras novas de fazer as coisas acaba sempre por influenciar de uma forma ou de outra nossa postura perante de nossa actividade profissional, quando não está condicionada. Por outro lado, o próprio facto, por exemplo, de estares aqui hoje, não é? E de outros alunos estarem a fazer trabalhos sobre as disciplinas do mestrado mostram que eles começaram a reflectir sobre o que tinham aprendido, sobre como isso pode mudar as suas práticas e as práticas dos outros, ok? Por outro lado, se calhar, é o que estão mais visíveis, mas deixe para o fim, pois, se calhar, é a questão menos importante, é o próprio facto dos alunos começarem a utilizar trabalhos que desenvolveram eles e o trabalho que desenvolveram os outros colegas nos seus estudos, nas suas aulas e nas suas actividades profissionais. E eu digo que isso é um pormenor menos importante porque eu acredito que há uma mudança de fundo nas nossas práticas profissionais que acontece com a reflexão e se calhar, é mais importante essa mudança de fundo que vai ter um aspecto de aplicação muito mais sustentável ao longo do tempo do que aquele entusiasmo com um trabalho que correu bem e que se vai aplicar junto dos alunos. Mas, se calhar, para o ano, não se voltam a aplicar, ok? E portanto, a questão da reflexão e das pessoas entenderem que há uma série de questões que foram postas em causa e que há novas abordagens para as suas situações profissionais muito mais interessantes e muito mais duradouras em termos de aplicação de um novo termo do que a aplicação de um trabalho isolado numa ferramenta, isolada numa disciplina”.

E: Você já meio que respondeu a 2ª pergunta que era que tipo de visão sobre as relações desenvolvidas no espaço de trabalho deles (dos alunos), nas instituições educativas as suas actividades ajudaram a suscitar. Já é esse espírito de abertura, o olhar mais ampliado.

P2: “Exactamente”.

E: 3ª e última pergunta, é o foco central do meu trabalho: Conseguiu observar nos alunos do Mestrado um ganho intelectual expresso através de outros ou novos significados sobre sua profissionalidade docente, a partir das categorias apresentadas nas suas disciplinas a partir do que trabalhamos (significados de aprender e ensinar na era da Web 2.0, valorização dos sentimentos, das emoções e do consciente, as novas dimensões do ser professor: uma interface activa promotor de associações e vínculos, de sensibilidades; a importância de se utilizar outros espaços educativos para além da sala de aula) que podem contrastar com os conceitos preexistentes sobre a mesma?

P2: “É assim. Eu tenho uma imagem, mas é complicado ter certeza a este nível porque, pois acabo por não seguir o dia-a-dia das pessoas nas suas práticas profissionais, mas tenho conhecimento que algumas pessoas é porque, por exemplo, estão desenvolvendo trabalhos de investigação comigo e

eu sei o que elas estão fazendo e a aplicar nas escolas. Tenho alguma noção que as pessoas transportaram para suas práticas profissionais algumas das coisas que nós fomos discutindo durante as disciplinas. E eu noto isso sobretudo na questão das aprendizagens significativas dos alunos e portanto, é tornar os conteúdos que são abordados mais próximos da realidade dos próprios alunos, utilizando ferramentas de partilha e de colaboração. Isso é algo que é visível para mim e que se quiser referir isso como um ganho intelectual, isso também é um termo um bocado complicado. Mas se calhar, há um ganho profissional, ok? E esse ganho profissional pode decorrer, pode resultar de um ganho intelectual com novos horizontes ou de uma abertura do espaço de discussão em que a própria pessoa participa. Outra coisa que eu acho fundamental é que as pessoas passam pelo mestrado de uma maneira ou de outra de uma forma mais rápida ou menos rápida e acabam por perceber que existem uma série de espaços de discussão sobre o próprio espaço de conhecimento e que os espaços de conhecimento não são só os livros, ok? E portanto, desse ponto de vista, eu acho muito interessante que as pessoas construam essas redes de colaboração e de partilha que se mantém. Eu tenho visto que há uma série de pessoas que estavam envolvidas na edição do ano passado no mestrado que mantém os *blogs*, que os colegas continuam a ir aos seus *blogs*, deixando comentários e os *blogs* não falam apenas de questões privadas, falam de questões das aulas, dos conteúdos e etc. e isso é muito interessante”.

Muito bem. Me sinto muito feliz por essa entrevista e agradeço a participação e pelo tempo dispensado. Obrigado.

Legenda, obedecendo às convenções para transcrições de entrevistas [Drew, (1995, p.78), adaptado por Flick (2004, p.186)]:

(()) → referências à pessoas que desejam ter sua identidades protegidas.

[] → Sobreposição da fala: ponto exacto no qual uma pessoa começa a falar enquanto a outra ainda estiver falando, ou no que ambas começam a falar simultaneamente, resultando na sobreposição da fala.

ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO MESTRADO OCORRIDA NO DIA 13.12.07

Pesquisadora: Então, eu falo agora com o Coordenador do Mestrado (risos) em Multimédia em Educação. Esta entrevista contém perguntas mais de curiosidade e perguntas também que nos dão uma visão mais geral da experiência do mestrado. Portanto, qual a data do lançamento do Mestrado em Multimédia em Educação?

P1: O Mestrado em Multimédia em Educação teve a primeira edição do curso em 2002. A primeira edição foi 2002/2003. Esta primeira oferta foi destinada a 20 alunos de mestrado e 32 alunos de curso de formação especializada. À altura, houve um contrato assinado entre a Secretaria-geral de Educação da Madeira e a Universidade de Aveiro. Portanto, oferecemos mais 20 lugares para a Região Autónoma da Madeira nesse ano para formação especializada que, ao contrário do que se passou aqui no continente, permitiu esse com os que fizessem a disciplina de opção de Seminário que na altura, não era de dissertação e nem podia ser. Era um Seminário de Projecto. Todos eles, com a excepção de um aluno, concluíram com sucesso esse curso.

Pesquisadora: Muito bem! É... Qual a importância do Mestrado em Multimédia em Educação para o desenvolvimento científico e tecnológico de Aveiro e de Portugal, segundo a opinião do coordenador, professor e pesquisador da área de tecnologias?

P1: Bom, para Aveiro, o impacto é daquele que deriva da formação pós-graduada que é oferecida pela instituição da Universidade de Aveiro e portanto, a possibilidade que a universidade tem de se afirmar numa área vocacional e de cunho extremamente tecnológico a nível de formação pós-graduada. Nós tínhamos mestrado de Lisboa, do Porto e mesmo da região do Minho que tinham uma vocação muito forte, marcadamente tecnológica, e aquilo que nós pretendíamos era que ela tivesse uma vocação predominantemente educacional. Da constatação dessa ausência, dessa falta, fizemos a proposta deste curso e de qualquer modo, capitalizamos os saberes, as experiências, os conhecimentos que existiam tanto no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa quanto no Departamento de Comunicação e Arte e aí, dessa simbiose, surgiu esta oferta. A nível nacional, penso que está respondido. Era a falta que existia. O facto dessa falta existir não é estranho. O número de alunos que provém de outras regiões geográficas do país, incluindo a Região Autónoma da Madeira, por outro lado, o próprio facto de Leiria, Beja, Cabo Verde, a nível internacional terem solicitado à Universidade de Aveiro que fizessem essa oferta ou em protocolo ou contrato. Portanto, há esse tipo de impacto. A nível tecnológico, não sei se haverá grandes impactos a nível tecnológico. A nível de conhecimento, o modo como podem integrar tecnologias com ensino, penso haverá impactos. Nomeadamente também a nível de investigação na área de educação, na medida em que nos é possível agora olhar com muito mais firmeza, com muito mais certezas e com muito mais conhecimentos de causa aquilo que são implementações tecnológicas no ensino a distância, o que que há de mais virtuoso ou menos virtuoso do ponto de vista do ensino ser semi-presencial ou completamente a distância, como é que se faz avaliação que reine no ensino a distância, que tipo de tecnologias é que são mais indicadas para um determinado tipo de público multimidiático de ensino, ciclo de ensino, se aquilo que há como oferta a nível nacional apresentaria exemplos para as necessidades educativas especiais ou para crianças que têm problemas de Síndrome de 21 ou outro tipo de problemas, se aquilo que temos em termos de software é adequado ou não, faz também avaliação a esse nível. Portanto, alguma coisa mexeu. E o volume de dissertações e investigações que tem sido desenvolvida desde 2002 no âmbito da multimédia em educação nomeadamente aqui na Universidade de Aveiro. É um pouco por causa disso. São já muito volumosas e tanto em um como em qualidade nos domínios de investigação, os trabalhos de investigação que têm sido feitos a nível da integração tecnológica, na direcção educação das TIC.

Pesquisadora: Muito bem! Bom, uma vez que o ...

P1: Aliás, ainda posso dizer que do ponto de vista interno, não é por acaso que é este mestrado que faz com que aconteça o SecondUA. (risos) Estamos a criar sinergias que não sinergias estáticas, são dinâmicas que levam a construção de novas dinâmicas e este é um elemento interessante. Eu penso que temos enveredado por essa aventura.

Pesquisadora: Muito bem! No caso, enquanto coordenador do mestrado, é possível que o senhor tenha uma visão da contribuição do mestrado na formação de professores e o mestrado tem uma linha de pesquisa e uma abordagem bem delimitada, que é a abordagem

teórica crítico-reflexiva. Então, a seu ver, como é que essa linha de pesquisa tem contribuído para uma formação persistente de quadro profissionais na área de multimédia para educação?

P1: Bom, aqui temos que ter em conta duas vertentes. O mestrado aparece numa altura em que estamos ainda no modelo clássico de formação ou seja, os alunos do mestrado eram em sua esmagadora maioria profissionais de ensino e portanto, partimos do pressuposto que os impactos que o curso tem são impactos que de algum modo valorizam o docente que tem funcionalidade na sua escola, de coordenação do grupo de TIC, do que é um professor que utiliza já as TIC com alguma regularidade na sala de aula, mas ainda não tem a percepção de como é a teoria que sustenta este tipo de opções se estabelece, aquele professor que também alguma pretensão para olhar para o curso de mestrado com uma perspectiva mais utilitária, na medida em que pode progredir na carreira, obtendo créditos que os façam subir um pouco mais, tanto em crescimento como em valorização profissional e há depois aquele conjunto de alunos que são quase que internos investigadores que gostam de estar envolvidos nessas coisas e querer também actualizar-se. Há depois uma outra vertente que é o conjunto de alunos que a partir de agora vão estar entregados num destino que é completamente diferente. Com o processo de Bolonha, nós vamos passar a ter alunos que não tem oferta no segundo ciclo, que é equivalente ao mestrado. Não vão ter oferta que lhes permita uma especialização em Multimédia em Educação. Isso dificulta as saídas profissionais a esse nível, isso porque a estrutura do segundo ciclo de Bolonha não permite ser suficientemente ágil para esse tipo de oferta. Assim, o que pensamos fazer é oferecer o terceiro ciclo em multimédia em educação, que está em fase de ultimização da proposta de candidatura e registo junto ao Ministério da Tutela, mas depois veremos o que isso dá. Mas do ponto de vista meramente adequada, o panorama é esse.

Pesquisadora: muito bem!... (o professor interrompe, tomando a palavra)

P1: Não sei se respondi completamente.

Pesquisadora: Respondeu. (risos) Agora, tenho uma pergunta aqui que eu não sei se dá para responder agora porque eu acho que precisa de um ... mas é interessante (interrupção). Em que se sustenta a estrutura humana, curricular, organizacional actual do mestrado?

P1: Ah, isso é possível de responder, sim. (risos) Do ponto de vista formal e material, a oferta de curso de pós-graduação no modelo actual, não no modelo de Bolonha, embora o modelo de Bolonha também não se afaste muito desse pressuposto. É possível fazer essa oferta de pós-graduação a partir do momento em que se tenha um curso e um corpo docente qualificado para o fazer. O conjunto de pessoas que está afecto a este curso, do ponto de vista das cadeiras obrigatórias, tem um corpo de doutorado, que é o caso, é o meu caso, o caso do professor P2, o caso do professor (...), que assume a coordenação de outras disciplinas as quais não havendo corpo docente doutorado, há mestres que detêm as competências que são exigidas para que as disciplinas se leccionem, é o caso do professor (...), o caso do professor (...). As outras disciplinas a nível presente de Design de Interação, tem o doutorado que na área de Design. A nível de Avaliação de Software Educacional tem doutorado dentro da área. A nível de Seminário de Dissertação, tem pessoas que pelo facto de serem doutorados assumiram o estatuto de serem capazes de conduzir investigação independente e podendo vir a orientar investigação independente. Acresce o facto de termos no departamento de Didáctica pessoas que são especializadas em metodologia da investigação e portanto, aí compõem-se o ramalhete. Os docentes de Bolonha são um pouco diferentes na medida em que exigem que o corpo associado a um curso de pós-graduação, nomeadamente a nível do terceiro ciclo de Bolonha, sejam todo do corpo de doutorado e isso aí é também é resolvido, portanto, não há problema. Do ponto de vista dos recursos materiais, a universidade tem recursos necessários para isso, portanto, não há dificuldades.

Pesquisadora: Ok! Há registo de abandono de alunos?

P1: Há.

Pesquisadora: Na edição 2006/2007?

P1: Em 2006/2007, não, muito difícil. (risos) Eu penso que há abandonos residuais, há sim. Há um alfaite é um caso, que é um reconhecimento que é único, a não ser que se venha a se confirmar outra desistência de que eventualmente será uma suspensão de contagem de tempo por questões familiares. Trata-se de um colega teu (hum, hum!), o (...). (Ah sim) Como adoptou agora duas

crianças, estão a dar muitos problemas a nível da adaptação (risos) familiar e ele pediu-me para suspender a contagem do tempo, pois não consegue gerir a família nova com aquilo que são as exigências do mestrado. Portanto, essa, esse abandono é residual. Mas tem sido todos os anos, mas tem sido residual. Mesmo pessoas que abandonam ou suspendem num primeiro ano, regressam passado um tempo. Muitas vezes, esses abandonos são por questões que não se prendem com o curso em si, mas com questões de fórum pessoal ou porque houve alteração relativamente a situação profissional, ou porque houve o abraçar de uma outra actividade que à partida se pensava que era menos exigente e que passou a ser mais exigente e da qual não se tem controlo pessoal. Portanto, fica-se dependente de decisões de outros ou então questões de índole mais pessoal, seja alteração familiar, seja por doença. Pronto, são questões desse tipo, mas tem sempre sido abandono residual.

Pesquisadora: Então, mais o segundo bloco...

P1: Até o momento também não houve nenhum caso de insucesso dos que chegam ao fim e fazem a defesa da dissertação. Nunca houve nenhum caso de insucesso. E na grande maioria dos casos, tem sido sempre louváveis as dissertações que têm sido defendidas.

Pesquisadora: Muito bem! Então, no segundo bloco, tento identificar os elementos que assegurem o atendimento dos objectivos do curso e o contributo deste para as significativas mudanças quanto à profissionalidade docente. É claro que o mestrado não tem como chegar até as realidades profissionais de cada aluno que atende e forma. (Hum... Sim! Confirma o coordenador) Mas o mestrado, na sua figura, tem conseguido perceber se tem atendido aos objectivos do curso, que é dar essa formação crítico-reflexiva?

P1: Nós ainda não temos grande informação relativamente a isso, embora exista aqui na Universidade de Aveiro, nomeadamente neste departamento, um laboratório de avaliação da qualidade, que se destina exactamente procurar ver quais são os impactos das formações pós-graduada deste departamento na continuidade da profissionalidade docente dos alunos que saem daqui já com seus mestrados concluídos. Esse laboratório ainda não forneceu dados que possam ser considerado consistente do ponto de vista de os assumir como dados fiáveis e portanto, nos permitiriam ter uma perspectiva bastante mais clara das coisas. Não temos esses dados. Aquilo que nós temos é... são meramente indicadores de que um aluno não sendo da área docente, tendo concluído o Mestrado em Multimédia em Educação, está com atribuições funcionais em agrupamentos ou em escolas que, de algum modo, bebem dessa formação e portanto, é um elemento positivo. Podemos gostar ou não gostar de saber que houve pessoas que progrediram na sua carreira por factores conjunturais relativamente ao facto de terem obtido uma pós-graduação. Noutros casos, temos mesmo alunos da formação especializada que tiveram o mesmo tipo de desenlace profissional por essa via, tendo assumido funções nomeadamente de coordenadores de TIC e de escolas e agrupamentos, mas portanto, eu não tenho nenhum mapa que me diga que fulano de tal ficou em outro lado. Aquilo que tentamos garantir com o curso do ponto de vista do acompanhamento, é que na sua estrutura, as coisas sejam conduzidas de um modo que seja minimamente faseado, organizado e no qual o acompanhamento dos tutores *online* seja sistemático, cordial ou que resolva problemas onde eles aparecerem, que não deixem a sensação que o aluno está sozinho no hiperespaço. E isso aí com um maior enorme autossucesso de disciplina em disciplina tem se conseguido. E uma coisa é certa. Mesmo com alunos que já concluíram em 2003 continuam a contactar-nos e portanto, mantém ainda essa cordialidade e eventualmente, comprovam que reconhecem a abertura por parte da instituição para continuar este tipo de contacto. Mas, como eu digo, não temos dados concretos.

Pesquisadora: Compreende que as actividades de ensino e pesquisa desenvolvidas junto aos alunos colaboraram no sentido de promover competências para que eles efectivassem avaliações críticas das suas práticas profissionais?

P1: Penso que sim, mas não ponho as mãos no fogo. Não tenho hipótese de comprovar. Mas penso que é óbvio porque houve trabalhos desenvolvidos sobre situações reais em instituições onde esses alunos trabalhavam e desenvolveram seu projecto de avaliação, constituindo nomeadamente cursos *online*, desenvolveram plataformas *online* ou inclusivamente, criaram de raiz os mecanismos necessários para que a sua própria instituição enveredasse por curso a distância, utilizando inclusivamente, ferramentas da web 2.0. portanto, há essa dimensão. Por outro lado, há algum grau de continuidade. Nós temos alunos que concluíram o Mestrado em Multimédia e já estão a fazer doutoramento. Portanto, isso nos dá a ideia de que não foi em vão a formação que fizeram, de modo que querem dar continuidade, querem aprofundar. Portanto, desse ponto de vista profissional com

impactos a nível institucional dos locais de trabalho ou de conveniências desses reis ou desses mestres, seja pela via da investigação, fundamento e tentativa de aprofundar mais o conhecimento na área. Essas duas vertentes dão pelo menos um indicador, embora não muito rigoroso de que esses desenlaces existem. Portanto, é positiva a avaliação que fazemos.

Pesquisadora: Então, a última pergunta. Enquanto coordenador percebe se o mestrado ofereceu significativas mudanças, ofereceu perspectivas, oportunidades quanto a posturas, atitudes que se reflectem nessa profissionalidade docente dos alunos?

P1: Eu retomava um bocado aquilo que respondi. Não atropelo. Nós não temos possibilidade de saber como é que as coisas correm. Não temos a possibilidade de averiguar, mas acreditamos que sim, que houve mudanças e que há algo que está a mexer e que as coisas vão permitir mudar. Continua sendo positiva a avaliação que fazemos, embora, digamos que isso seja uma avaliação que é meramente reflexo daquilo que são constatações observadas com conversas informais, reacções ou pedido de alguma informação sobre obstáculos pelo e-mail, pelo telefone. O facto inclusive é de haver contacto de alunos de outros mestrados e instituições portuguesas que estão dentro da mesma área aparentemente não agradam a quem está frequentando. Ainda hoje tive um contacto de uma aluna que está frequentando um curso na Universidade do (...) e que pergunta se pode encarecidamente vir para esse porque os deles não é assim muito interessante. Os professores não contactam, os colegas não sabem os objectivos, não sabem quais os critérios de avaliação, não sabem de nada. Portanto, sentem-se assim um pouco desamparados e contactam conosco porque ouviram um colega que está tendo as carreiras e comenta como o curso está a decorrer e acham que é melhor que o pão já cortado às fatias. (risos) Portanto, sentem-se aliciados a experimentar uma coisa que do ponto de vista deles seja uma figura mais bem estruturada. Esse tipo de coisas que eu não deveria dizer porque estou a falar de coisas que (risos) são cada caso um caso.

Pesquisadora: Lembrei agora de uma pergunta que eu não fiz. Eu lembro que o *blog* da disciplina MAC. Aliás, o *blog* é um espaço público. Qualquer pessoa pode entrar e participar. E estou lembrando da participação do Stephen Downes, do professor (...). No caso, o *blog* continua sendo mantido, sendo visitado por vocês professores para ver se continua, se há alguma participação ou ele vai ser reutilizado na nova edição?

P1: Não sabemos se será reutilizado. Eventualmente, podemos reutilizá-lo, mas isto ainda não fez parte de nenhuma das conversas que fizemos, eu e o professor P2. de qualquer modo, continuamos a visitá-lo sem reagir a ele. Eu pelo menos. Não sei se o professor P2 tem reagido. Eu não tenho reagido a ele pela mesma razão que eu disse há pouco (na outra entrevista). Para reagir, tenho que manter a reacção. E eu tenho muita dificuldade em encontrar tempo de reacção (risos). É muito complicado. E hoje de manhã cedo, estive com o professor (...) que me sugeriu que fosse ver o tipo de balanço que está a ser colocado no *Blog napraia* relativamente ao modo como as pessoas estão a interpretar esse curso, que está agora a correr (a edição 2007/2008). Agora, são reacções extremamente positivas. (muito bem!) A reacção que tivemos no início deste curso foi um pouco semelhante a vossa. Tivemos já uma pessoa que desistiu por ter interpretado mal o que se pretendia do curso, mas na grande maioria, as reacções que tivemos no início foi: "há sou capaz de desistir, não era bem isso que eu esperava". E o que é certo é que passadas duas semanas da primeira disciplina, não ó não desistem, como algum que estavam inscritos somente em duas disciplinas, querem fazê-las todas. Portanto, há este tipo de dinâmica que para nós é interessante, mas isto tem acontecido todos os anos.

Pesquisadora: Então, certo! Agradeço a sua disponibilidade.

P1: Eu é que agradeço e peço desculpa pelas interrupções.

Pesquisadora: Que nada! Obrigada!

LEGENDA:

(Hum... hum) → Expressão de concordância.

(risos) → Risos do professor ou da pesquisadora em momentos da entrevista.

(...) → Para proteger a identidade de professores e instituições citados nesta entrevista.

ANEXO 7 – FICHEIRO COM AS RESPOSTAS DOS ALUNOS DO MESTRADO AO QUESTIONÁRIO

ALUNO Nº 1 CÓDIGO A1.

Dados pessoais	
Idade	29
Cidade onde reside	Aveiro - Vagos
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Terapeuta Ocupacional e Formador
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	A dinâmica implícita e a comodidade associada à disponibilidade de tempo. A possibilidade de poder utilizar tecnologias educativas.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim, considero muito pertinente tendo em consideração a disponibilidade de tempo e as distâncias geográficas por motivos profissionais. A componente presencial atribuiu uma dimensão humana ao curso.
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo em absoluto
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo em absoluto
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Embora não aplicável à minha situação verifico que a formação recebida contribuiu para a aprendizagem de novas ferramentas e estratégias que possibilitarão benefícios no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, actuar como factor motivacional para alunos e professores, facilitando a transposição de dificuldade e optimizando aprendizagens.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Instituição particular de solidariedade social, empresas de formação e estabelecimento de ensino superior
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Considero que as tecnologias além de constituírem um factor motivacional muito forte, possibilitam outras abordagens mais dinâmicas e facilitadoras da

	aquisição de conhecimentos. O recurso a essas tecnologias torna-se economicista e expande horizontes e fontes de informação e conhecimento.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Falta de interesse do professor ou do grupo escolar.
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Não
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Não me encontro a actuar em sala de aula, mas considero de grande pertinência a utilização de fóruns e outros meios de comunicação via web como fomentadores do acto reflexivo e da partilha de histórias e experiências pessoais. Por esse motivo sou grande incentivador da divulgação da utilização das ferramentas com que contactei como fonte de construção de conhecimento individual e colectivo.

ALUNO Nº2 CÓDIGO A2

Dados pessoais	
Idade	25
Cidade onde reside	Trofa
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Encarregada de trabalhos no ensino superior politécnico
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	O formato b-learning permitia-me não faltar ao emprego tantas vezes, daí a escolha.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Acho que tem toda a pertinência.
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo parcialmente
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Estimulador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo em absoluto
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Não sou professora, por isso não se aplica a pergunta.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Exerço as minhas funções no ensino superior, prestando apoio no Moodle à classe docente e aluno.
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da	Dissonante

docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Tem bastante importância, pois permite inovação nas práticas pedagógicas, embora eu não seja professora como já referi.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Não
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sem resposta
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Não sou professora, por isso não se aplica. Não respondi à pergunta 22 por causa disso. Acho que a pergunta 15, deveria ter uma hipótese intermédia, sem recorrer apenas aos extremos do "Consoante" e "Dissonante".

ALUNO Nº 3 CÓDIGO A3

Dados pessoais	
Idade	27
Cidade onde reside	Aveiro
Habilitações	Pós-graduação
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	valorização profissional e pessoal
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade	o reforço da ideia de que o professor é um mediador

docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	e de que a variedade de perspectivas enriquece a dinâmica de ensino-aprendizagem
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	escola pública (2º e 3º ciclo)
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Auxiliar
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	fundamental. não só como meio auxiliar, mas também como objecto de estudo e parte integrante da realidade dos alunos e da sociedade no seu todo.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Inexistência de projectos educativos envolvendo as ferramentas digitais
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	sim. para além de adquirir uma postura mais aberta em relação algumas ferramentas, nomeadamente as de cariz social, estas disciplinas despertaram uma vontade de investir mais profundamente na formação e utilização destas ferramentas. Concretamente tive a oportunidade de desenvolver projectos colaborativos com os meus alunos, nomeadamente através de blogs e redes sociais.

ALUNO Nº 4 CÓDIGO A4

Dados pessoais	
Idade	37
Cidade onde reside	Tondela
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professor
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	Flexibilidade de horário, gosto pelas TIC.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Muito pertinente
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificados. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as	Concordo parcialmente

problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Novo paradigma Professor/Aluno. O aluno busca o saber, o professor conduz. Ambos aprendem.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Numa escola do 2º 3º ciclos do ensino básico.
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Auxiliar
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Os alunos têm uma motivação adicional
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Falta de interesse do professor ou do grupo escolar.
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Sem resposta.

ALUNO Nº 5 CÓDIGO A5

Dados pessoais	
Idade	27
Cidade onde reside	Maíra (Vila)
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professor
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	A flexibilidade de horários de trabalho e as poucas deslocações à U.A.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim, sem dúvida
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadoras. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Sem resposta
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Apenas um maior incentivo ao trabalho colaborativo.

Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Acessório
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Não
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Tem extrema importância, já que as tecnologias permitem novas formas de proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras. Para a preparação do trabalho burocrático é um auxílio fundamental.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Estas disciplinas não contribuíram de forma significativa para a mudança de atitudes pedagógicas, mas sim o conjunto de todas as disciplinas do MME.

ALUNO Nº 6 CÓDIGO A6

Dados pessoais	
Idade	27
Cidade onde reside	Lisboa
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	o tema do curso foi o principal motivo. A multimédia. O facto de ser b-learning não foi ponderado.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim, bastante pertinente.
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Estimulador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da	Sobretudo a abertura de

formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	mentalidade, o pensar num ensino construtivista como uma realidade possível e praticável, e o espírito do trabalho colaborativo.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Neste momento numa escola básica do segundo e terceiro ciclo, numa zona denominada "de risco", com grandes carências sociais.
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Auxiliar
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Não
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Considero de extrema importância, até para ir de encontro aos interesses do público-alvo.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Políticas inexistentes de apoio ao uso das ferramentas tecnológicas no espaço escolar
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Não
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Sim.

ALUNO Nº7 CÓDIGO A8

Dados pessoais	
Idade	29
Cidade onde reside	Aveiro
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	Querer aprender mais
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	muito pertinente
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Não Concordo nem Discordo
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador e Estimulador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente

Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	A aprendizagem ao longo da vida, a necessidade de inovar e experimentar, a vontade de partilhar com os alunos o gosto pelo aprender.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Escola de ensino secundário
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Não
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Muita
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	(X) Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias (X) Políticas inexistentes de apoio ao uso das ferramentas tecnológicas no espaço escolar () Inexistência de projectos educativos envolvendo as ferramentas digitais também..muitas vezes os projectos nem se chegam a conhecer (X) Falta de interesse do professor ou do grupo escolar
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Não
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	infelizmente não. a estrutura da organização ainda é demasiado central, demasiado formal, não permitindo a utilização de outros veículos de comunicação que não os institucionais

ALUNO Nº8 CÓDIGO A9

Dados pessoais	
Idade	41
Cidade onde reside	Pombal
Habilitações	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas. Variante Francês/Inglês
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	A distância
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Muito pertinente
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadoros. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo em absoluto
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a	Concordo em absoluto

adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo em absoluto
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	A criação de um blogue para cada um dos cursos que acompanhei/acompanho e o desenvolvimento de um projecto de e-portfolio
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Estou num Escola Secundária mais precisamente num Centro Novas Oportunidades dessa Escola
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Trabalhar com as tecnologias é estar sempre a ser desafiado para novos desafios. Há sempre mais e melhor para fazer e aprender.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Professsor como mediador.

ALUNO Nº9 CÓDIGO A12

Dados pessoais	
Idade	31
Cidade onde reside	Funchal
Habilitações	Licenciatura em ensino Português/ Inglês
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	Essencialmente pela possibilidade de gerir melhor o tempo de dedicação ao curso.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadoros. Baseadas nesta linha de pensamento,	Concordo parcialmente

desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo parcialmente
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Poder utilizar as potencialidades da Internet na abordagem de conteúdos da disciplina que lecciono, o que promove uma maior relação pedagógica entre professor e alunos. O professor agora é visto como um moderador no processo de ensino-aprendizagem.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Escola, sala de aula no Ensino Secundário
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Auxiliar
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	É de extrema importância, pois torna-se motivador não só para os alunos como para o próprio docente.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Falta de interesse do professor ou do grupo escolar
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Não só já criei um blogue de turma como um projecto de Inglês com recurso às TIC.

ALUNO Nº 10 CÓDIGO A14

Dados pessoais	
Idade	30
Cidade onde reside	Viseu
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professor de Mat. e Ciências do E.B.
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	Vários que podem até não estar nos itens seguintes: Aprovação pessoal do formato b-learning\n. Querer experimentar o formato em cursos de ensino superior (pós-graduações). Redução de despesas de deslocação. "Sair" da sala de aula e explorar uma forma de ensino pela Web. Experimentar, de alguma forma, um tipo de ensino de futuro ao invés do ensino tradicional.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sem dúvida, a informação, comunicação e interação podem ser feitas <i>online</i> , sem menosprezar o contacto proximal que também tem aspectos positivos.
A formação em formato b-learning desenvolvida no	Concordo em absoluto

MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo em absoluto
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo em absoluto
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Estimulador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Bom, penso que aprofundei e obtive mais certezas em vários conceitos que conhecia e sobre os quais também assentou a minha formação académica ou mesmo pessoal. Por exemplo, o significado de Partir do complexo para exemplos práticos (TFC). Tal como tinha a perspectiva de aprendizagem pela descoberta para atingir um determinado fim. Ou seja, fazer com que não se conheça apenas o fim desejado mas o seu contexto e todo o resto associado a esse fim. A interacção dos utilizadores em comunidades ou não para a criação/discussão de conhecimento/conteúdos. O potencial é enorme. Mais e mais ferramentas de comunicação em Educação. Não esquecendo que essas ferramentas mudam com os tempos ao sabor da Web. A afirmação da partilha e colaboração <i>online</i> a um nível global e de multi-formatos digitais.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Escola do Ensino Básico (Canas de Senhorim) do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Não
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Para não escrever ou fundamentar extensivamente, digamos que essas tecnologias nesta altura da sociedade estão ao nível da importância da invenção da escrita ou ainda por exemplo como a impressão de livros na Europa da idade média. Os impactos dessas tecnologias são enormes e contribuem para uma evolução e sapiência da Humanidade!
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias

suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Principalmente na partilha e reforço dos novos significados que aponte na pergunta 13. Enquanto profissional de docência, infelizmente ainda não tive a oportunidade de potenciar e explorar devidamente na sala de aula os conceitos intrínsecos a DMME e MAC. O cargo profissional não me dá a liberdade para tal. Não obstante, a compreensão do complexo/paisagem contextual e a inteligência colectiva através dos meios multimédia sempre me fascinou e procuro "evangelizar" sempre os mais próximos, alunos, colegas, familiares ou mesmo desconhecidos através da Web.

ALUNA Nº 11 CODIGO A16

Dados pessoais	
Idade	41
Cidade onde reside	Aveiro
Habilitações	Pós-graduação
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	O interesse pela temática. E o facto do formato b-learning estar associado à própria temática permitindo a experimentação do formato como discente.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Sim, pois está intimamente relacionado com a temática do curso. Para além disso é um formato que permite uma melhor gestão do tempo individual de construção da aprendizagem.
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo em absoluto
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo em absoluto
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo em absoluto
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Estimulador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo em absoluto
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	Um suporte teórico para a prática que tenho vindo a desenvolver nos últimos anos, e por isso um sentimento de satisfação profissional e pessoal

	acrescido.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Numa escola do 2º 3º ciclos do ensino básico.
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	Sem resposta
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	A minha "segurança" profissional aumentou, bem como a sensibilidade para a utilização cada vez maior das TIC em contexto educativo.

ALUNA Nº12 CÓDIGO A18

Dados pessoais	
Idade	24
Cidade onde reside	Aveiro
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Professora
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação pós-graduada em formato b-learning?	O grande motivo que me levou a optar por um curso com este regime, foi o facto de ser mais fácil de conciliar com a minha actividade profissional. Para além disso considero que aprendemos de forma autónoma, pelo que formamos o conhecimento por experimentação e não tanto por transmissão de saberes.
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	Acho de suma relevância um curso neste formato. Hoje em dia sente-se muita dificuldade em conciliar o trabalho com os mestrados que funcionam apenas em regime presencial, se bem que funcionar apenas em formato de e-learning perde o contacto pessoal necessário para uma plena aprendizagem. Assim, considero que o sistema de b-learning é o equilíbrio perfeito entre os dois regimes, fazendo uso de aulas presenciais e aulas a distância.
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente

As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo em absoluto
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Mediador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo em absoluto
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	O que mais retive do MME foi a possibilidades de transformar as aprendizagens em algo mais motivantes para os alunos, através de ferramentas que se coadunem com a vida dos estudantes actuais, muitos dos quais pertencentes à denominada Geração Net. Além disso, considero que este MME me permitiu compreender que o professor pode desempenhar o simplesmente papel de tutor, e não de centralizador. A tutoria permite que os alunos se tornem responsáveis pela sua própria actividade, o que por si só os motiva muito mais.
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	Neste momento, desenvolvo a minha profissão num projecto pertencente pertencente a UA na produção de materiais educativos <i>online</i> para o 3º ciclo de escolaridade
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Consoante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Central
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	As nossas tecnologias assumem hoje em dia um papel central na actividade profissional, funcionando com uma forma de aproximar os estudantes e a escola. Além disso, num mundo profundamente tecnológico acho imprescindível dominar as novas tecnologias para nos sentirmos integrados.
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Falta de interesse do professor ou do grupo escolar.
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Sim
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional da docência incorporou após essas experiências?	Apesar de trabalhar num projecto educativo não tive oportunidade de operar alterações nas relações desenvolvidas com o público a quem me dirijo. Este facto deveu-se simplesmente aos critérios impostos pelo próprio projecto e não à minha predisposição para fazer alterações.

ALUNA Nº13 CÓDIGO A19

Dados pessoais	
Idade	32
Cidade onde reside	Aveiro
Habilitações	Licenciatura
Actividade Profissional	Administração
Que motivos os levaram a optar por um curso de formação	a autonomia na gestão do tempo, o facto de a

pós-graduada em formato b-learning?	aprendizagem poder ser feita à distância implicando menos custos (deslocações, alojamento, dispensa ao trabalho)
Acha pertinente a existência de um curso nesse formato?	muito
A formação em formato b-learning desenvolvida no MME da UA foi vantajosa e ofereceu novas potencialidades para o seu desenvolvimento profissional.	Concordo em absoluto
As disciplinas DMME e MAC foram potencializadoras de trocas culturais, profissionais e melhoramentos nas relações interpessoais estabelecidas por você com seu grupo e demais alunos do curso, desencadeados nas discussões nos fóruns, blog e demais ferramentas de comunicação síncrona nos quais se desenvolveram.	Concordo parcialmente
As teorias que dão suporte as disciplinas DMME e MAC, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e as Teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, preconizam a abordagem mais complexa de ensino, distante de metodologias e conteúdos simplificadores. Baseadas nesta linha de pensamento, desenvolveram suas actividades criando pontos de ligação entre as teorias e as abordagens estudadas e a sua prática e cenário profissional.	Concordo parcialmente
As duas disciplinas tendem a não prescreverem métodos e técnicas de utilização das ferramentas da Web Social e sim promover a adopção de fundamentos sobre porque, quando e o que usar.	Concordo em absoluto
Que perfis de educador sobressaem nestas duas disciplinas ou na experiência como um todo?	Catalizador
Estas disciplinas, especificamente, criaram espaços de discussão onde as problemáticas envolvendo a actividade profissional surgiram. As discussões, assim, ofereceram um estímulo para melhorar a prática profissional, a partir da reflexão sobre convicções, práticas e conhecimentos profissionais.	Concordo parcialmente
Que novos significados sobre a profissionalidade docente você leva da formação recebida no MME para as suas práticas educativas?	a nova postura do docente como moderador, o papel estudante-participante, o trabalho colaborativo e as comunidades de aprendizagem
Em que lugar concreto ou ambiente social e profissional você desenvolve a sua profissão?	num instituto de ensino superior
Considera que o seu cenário profissional advoga um esquema da docência consonante ou dissonante do desenvolvido no Mestrado?	Dissonante
Qual o papel das novas tecnologias digitais na sua experiência educativa?	Auxiliar
O cenário educacional no qual trabalha está aberto às inovações tecnológicas com as quais você tomou contacto?	Sim
Que importância tem hoje trabalhar com essas tecnologias?	o trabalho colaborativo, com o apoio das novas tecnologias, surge como uma nova abordagem à dinâmica ensino.aprendizagem. as tecnologias são importantes na medida em que potenciam o desenvolvimento e ajudam a sustentar essas mesmas aprendizagens e metodologias
Que factores são limitadores no desenvolvimento de iniciativas educativas inovadoras tendo como suporte as tecnologias digitais na sua escola ou espaço de trabalho?	Formação inconsistente da equipa docente para uso das novas tecnologias
Estes factores são impeditivos de um melhor uso dessas tecnologias na sua escola?	Sim
A sua escola desenvolve projectos que utilizam tecnologias digitais?	Não
Encontra dificuldades em desenvolver parcerias com outros docentes em projectos interdisciplinares, tendo as TIC como auxiliares, assim como as ferramentas da Web Social?	Sim
Se estiver actuando em sala de aula ou em alguma experiência formativa, promoveu alguma alteração nas relações desenvolvidas neste espaço e com os sujeitos com quem se relaciona após a participação nas disciplinas DMME e MAC? Que novas posturas enquanto profissional	infelizmente não. a estrutura da organização ainda é demasiado central, demasiado formal, não permitindo a utilização de outros veículos de comunicação que não os institucionais

da docência incorporou após essas experiências?	
---	--

ANEXO 8 – REGISTO DA COMUNICAÇÃO NA DISCIPLINA DMME

DIA 07

1. Data: 2006/10/07 19H30m

Autor: P2 (Docente)

Assunto: Ao trabalho!

Olá, boa tarde!

Esta é a mensagem de início de "hostilidades" no fórum geral.

Uma vez que este é um espaço de discussão a que todos têm acesso, desejamos que seja muito mais do que uma área de anúncios e/ou resolução de questões administrativas.

Neste sentido devem usá-lo como uma espaço de partilha e construção colaborativa de conhecimento, não hesitando em partilhar artigos e notícias de interesse nesta área de investigação assim como assuntos (questões, dúvidas, descobertas) relacionados com os vossos próprios trabalhos e que considerem relevante tornar públicos.

Votos de um bom trabalho para todos,
P1 e P2

2. Data: 2006/10/07 21H24m

Autor: A1

Assunto: Re: Ao trabalho!!

Assim, o tentaremos fazer, sempre que surja algo que auxilie os colegas nesta árdua caminhada.

Os meus cumprimentos

A1

3. Data: 2006/10/07 21H46m

Autor: A1

Assunto: O Primo Basílio

Enquanto navegava no motor de pesquisa com a palavra Didaktus, encontrei o referido Primo Basílio.

No entanto, pede palavra passe....

Aproveito, para solicitar, apesar de se ter dito na aula, que decompusessem a palavra Didaktos.

Cumprimentos

A1

4. Data: 2006/10/07 21H51m

Autor: A1

Assunto: Re: O Primo Basílio

Peço desculpa por lapso esqueci-me de colocar o link da página.

Aqui vai: <http://www2.dsi.uminho.pt/primobasilio/index.asp>

Os meus cumprimentos

A1

5. Data: 2006/10/07 22H04m

Autor: A1

Assunto: DIDAKTUS means.....

Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations, encontrei numa página de uma Ana Sousa com o título O Hipertexto e a Aprendizagem

<http://www.uc.pt/diglit/DigLit%20Ensaaios/Ensaaios%202003-2004/Ensaio21.htm#2.3.%20Projecto%20DIDAKTOS:%20Universidade%20de%20Aveiro>

E penso que terminei por hoje, espero não ter maçado.

Bom trabalho!

6. Data: 2006/10/07 22H15m

Autor: A1

Anexo: [didaktus.pdf](#) (97715 bytes)

Assunto: Artigo Didaktus

Penso que também existe na bibliografia fornecida. Mas de qualquer modo aqui vai, pode ser que ajude

DIA 08

7.. Data: 2006/10/08 01H16m

Autor: E1

Assunto: Começa uma longa caminhada!

É verdade... começámos hoje uma longa caminhada que se avizinha "árdua", mas também muito interessante e estimulante. É um novo desafio que surge na vida de todos nós.

Desejo a todos óptimo trabalho.

Os meus cumprimentos

8. Data: 2006/10/08 01H48m

Autor: E1

Anexo: [19art4.pdf](#) (161474 bytes)

Assunto: Texto interessante!

Encontrei este texto na internet, que me parece bastante interessante. Espero que vos seja útil.

Cumprimentos

9. Data: 2006/10/08 01H50m

Autor: E1

Assunto: Re: Texto interessante!

O texto está referido na bibliografia (só reparei agora). De qualquer forma, parece-me útil

Cumprimentos e bom trabalho

10. Data: 2006/10/08 02H11m

Autor: E1

Anexo: [07LuisPedro.pdf](#) (509095 bytes)

Assunto: Outro texto interessante!

Aqui vai mais um texto que encontrei mesmo agora e também me parece relevante.

Cumprimentos

11. Data: 2006/10/08 14H29m

Autor: A2

Assunto: E o Mestrado já mexe!!

É interessante ver que o fórum já começa a ser dinamizado :). Também já dei início às minhas pesquisas pela web e sempre que descobrir algo relevante, aqui partilharei :)

Votos de um bom trabalho a todos vocês :)

12. Data: 2006/10/08 14H31m

Autor: P2

Assunto: Re: O Primo Basílio

Olá, boa tarde!

O vocábulo DIDAKTOS é um acrónimo para Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer for Other Situations.

No que diz respeito ao "Primo Basílio", julgo que necessita de se registar - gratuitamente - para poder explorar a aplicação.

Continuação de bom trabalho, P2

13. Data: 2006/10/08 15H57m

Autor: A3

Assunto: Clarificação de conceito

Boas Tardes.

Ao ler parte da bibliografia recomendada a propósito da TFC deparei-me com o termo de "domínios de conhecimento pouco estruturados", sendo que este aparece ligado aos conceitos de complexidade e irregularidade. Devo entender que quanto maior interacção de conhecimentos houver, quanto mais complexa for esta teia, menos estruturados serão os conhecimentos? Confesso que, mesmo com o recurso à explicação da origem inglesa do termo, este parece ser ambíguo. Alguém ajuda a clarificar?

14. Date: Sun Oct 08 2006 17:26

Author: P1

Subject: Re: Clarificação de conceito

Olá!

A pouca estruturação prende-se exactamente com o facto de o domínio em causa não deter em si próprio um conjunto de regras que permitam que tudo se explique de modo linear. As interacções de alto nível entre conceitos, nomeadamente nas suas aplicações práticas, contextualizadas, implicam variações de insntanciiação desses conceitos, que variam de aplicação para aplicação (de contexto para contexto), não permitindo assim soluções unívocas e universais para os problemas do mesmo tipo.

Se se recordam, enquanto que $2+2 = 4$, uma erupção cutânea poderá ter origens diferenciadas (intoxicação alimentar, reacção alérgica, etc.) cujo diagnóstico (e tratamento daí resultante) não é linear, requerendo, eventualmente, um consenso de opiniões. Daí a reduzida estruturação do domínio de conhecimento deste domínio por oposição à matemática básica.

Votos de bom trabalho,

15. Data: 2006/10/08 17H57m

Autor: E2

Assunto: Re: Clarificação de conceito

Então, quanto mais conceito ou verdade absoluta tiver o domínio mais estruturado ele se afigura, enquanto que quanto mais consensual (se há consenso logo há alguém a quem se ocultou a sua ideia, logo nao aceita por inteiro a matéria consensual) mais desestruturado o domínio se torna. Será isto ou estou completamente alucinado??

16. Data: 2006/10/08 18H03m

Autor: E2

Assunto: Re: Clarificação de conceito

Errata:

Onde se lê consenso...dever-se-á ler consenso e por consequente consensual é sim, consensual.

Perdão pelo equívoco!

Será que não se pode editar um comentário nosso?

17. Data: 2006/10/08 19H37m

Autor: A1

Anexo: [Monografia_kerley.pdf](#) (225341 bytes)

Assunto: Documento pertinente

Já encontrei muita coisa sobre teorias da aprendizagem e software educativo. Uma delas foi esta tese de uma aluna de uma faculdade brasileira.

Bom Trabalho

18. Data: 2006/10/08 23H13m

Autor: E3

Assunto: Dificuldades iniciais

Olá Pessoal,

Visto k as "hostilidades" foram iniciadas gostava de ser um pouco "hostil" e confessar aki o difícil k tem sido este contactar de novo com a linguagem característica das Ciências da Educação. Depois de arrumada durante alguns anos nalgum cantinho do meu cérebro (ou terá, inadvertidamente, ido para a reciclagem?) e de onde não sai sem esforço, cá estou eu a puxá-la para conseguir entrar neste domínio complexo (parece k isto está a melhorar!). Habitado à (maior) objectividade (será menos estruturada?) das ciências naturais vejo-me, por vezes, ao ler (e por vezes reler) alguma da bibliografia, a tentar retirar-lhe a carga abstracta que, pelo menos na miha cabeça, alguns "casos" e "minicasos" apresentam. Sinto, no entanto, que já começo a ser da família (embora, nesta fase, ainda um parente afastado).

Cumprimentos

DIA 09

19. Data: 2006/10/09 10H00m

Autor: P1

Assunto: Re: Clarificação de conceito

Há muita confusão por aí, meu caro. Ora volte lá a fazer a pergunta, "como se eu fosse muito burro" :-)
Cumprimentos, P1

20. Data: 2006/10/09 11H37m

Autor: A4

Assunto: UMA PEDRINHA PARA O MURO DAS LAMENTAÇÕES

É com agrado que vejo já muita conversa neste forum, mas infelizmente sou um daqueles que (ainda) não tem net em casa. Moro numa aldeia e... Já se sabe, não é! Mas tenho a promessa da pt que lá chegará em breve. Para já só na escola!

Como é a minha intervenção debutante, desejo a todos muito sucesso nestes cursos

21. Data: 2006/10/09 11H41m

Autor: P2

Assunto: Alerta

Olá, bom dia!

Depois de analisarmos as mensagens trocadas (e/ou não trocadas) nos vários fóruns, consideramos importante que incrementem a vossa participação. Estamos a ver muita gente (aparentemente) parada e essa postura não se coaduna com os prazos definidos e o que é exigido na disciplina. Como é óbvio, estamos disponíveis para responder às vossas dúvidas. O problema é exactamente esse: não têm aparecido dúvidas, nem mesmo interações, em alguns dos grupos.

Votos de bom trabalho para todos,

P2 e P1

22. Data: 2006/10/09 14H48m

Autor: A2

Assunto: Dúvida

O que se pretende no Didaktos, com esta hierarquia de domínios, casos e mini casos, é que se discorra textualmente sobre cada um deste elementos?

Por exemplo, voltando ao caso da final do mundial, o que se pretendia no Didaktos era que se redigisse um texto sobre a final do mundial (domínio), e depois um texto sobre o caso "imprensa destacada para o evento" e assim sucessivamente?

O que se pretende é que se aborde de forma textual e com exemplos cada dos elementos decompostos?

É que eu admito que estou um bocado confusa....

23. Data: 2006/10/09 15H10m

Autor: E1

Assunto: Dúvidas iniciais!

Após algumas leituras iniciais, gostaria de saber se este meu raciocínio é correcto: é suposto o trabalho incidir em domínios do conhecimento bem-estruturados? Aliás para níveis pouco avançados, teremos mesmo de optar um domínio bem concreto e palpável ou podemos pegar também nos chamados domínios pouco-estruturados? Ou como li algures, o ideal é criar actividades intermédias para que o aluno não seja prejudicado? No entanto, estamos apenas a criar informação e as actividades/exercícios são facultativos, certo?

Na sequência deste raciocínio, surgiu-me também uma outra questão : o material que vamos conceber não é específico para nenhuma disciplina, certo? É portanto, informação geral que qualquer prof de qualquer disciplina daquele nível pode utilizar como recurso e adaptar à sua própria disciplina? Há também, pelo que percebi a opção facultativa de apresentar propostas de actividades? Isto para várias disciplinas, certo? Com exercícios concretos?

Gostaria de saber ainda se uma instituição ou empresa é considerado(a) um caso ou um mini-caso? Penso que também seria importante clarificar quais os aspectos importantes a referir em cada caso: deve haver uma descrição, certo? Um contexto? Deverá haver também um comentário temático?

Por fim, gostaria de saber se a estrutura da "visita guiada (virtual)" deverá ser obrigatoriamente linear ou se podemos optar por qualquer outro tipo, dependendo do tipo de informação e do nível de aprendizagem a que nos dirigimos?

Peço desculpa se usei algum termos de forma correcta. Espero que me corrijam!

Espero que não sejam muitas dúvidas de uma só vez e que alguém me esclareça!

Cumprimentos

24. Data: 2006/10/09 15H43m

Autor: A5

Assunto: Re: Dificuldades iniciais

Estou contigo! E acho que muitos estão a pensar do mesmo modo.

25. Data: 2006/10/09 16H38m

Autor: P2

Assunto: Re: Dúvida

Olá, boa tarde!

Uma vez que a exposição é longa, talvez seja melhor decompor o problema em partes.

[1] O que se pretende no Didaktos, com esta hierarquia de domínios, casos e mini casos, é que se discorra textualmente sobre cada um destes elementos?

Confesso que a natureza substantiva da dúvida me confunde. A resposta é, nesse sentido, não exactamente. O que se pretende é que cada grupo, por recurso ao sistema Didaktos, possa construir um material didáctico acerca de uma temática à escolha. O objectivo do trabalho não é "discorrer" acerca dos elementos que estão na base da estruturação do sistema Didaktos (domínio, caso, mini-caso) mas sim a sua utilização na construção de um material de aprendizagem concreto. Como com qualquer outro material de aprendizagem, são livres de escolher os formatos em que apresentam os conteúdos (texto, imagens, vídeos, etc.). É um facto que a maior parte dos materiais com que temos contacto são textuais. Mas essa evidência não implica que tenham de seguir essa estratégia.

[2] Por exemplo, voltando ao caso da final do mundial, o que se pretendia no Didaktos era que se redigi-se um texto sobre a final do mundial (domínio), e depois um texto sobre o caso "imprensa destacada para o evento" e assim sucessivamente?

Do meu ponto de vista, depois de escolherem o domínio de conhecimento que querem abordar devem colocar as seguintes questões:

- que casos (i.e., que exemplos) pretendemos explorar?
- esses casos são passíveis de decomposição em mini-casos complexos e ricos (i.e., são passíveis de serem cruzados por várias perspectivas conceptuais relevantes no domínio escolhido) e são suficientemente diversificados?
- que perspectivas de análise conceptual (os temas, no *DidaktosOnline*) são interessantes aprofundar/desenvolver neste domínio de conhecimento?
- os exemplos e os conceitos que pretendemos explorar fornecem-nos oportunidades para a construção de sequências especiais (visitas guiadas que resultam da re-edição da base de aprendizagem com diferentes propósitos de exploração)?

Assim, e voltando ao exemplo da final do Mundial, teriam que eleger uma série de casos ilustrativos desse suposto domínio de conhecimento (jogadas marcantes, acontecimentos paralelos, intervenientes, aspectos de preparação do jogo, outros que considerassem relevantes) que, por seu turno, pudessem ser decompostos em segmentos mais curtos (mini-casos). Estes mini-casos devem ser analisados, posteriormente, em função de temas (ou perspectivas conceptuais) que explicitam a evidência (e a natureza dessa evidência) de um dado conceito relevante no domínio (sociologia do desporto, media, aspectos técnicos, psicologia do desporto, etc.) naquele segmento concreto.

Espero ter ajudado e continuo disponível para o esclarecimento de mais dúvidas que possam surgir.

Continuação de bom trabalho, P2

26. Data: 2006/10/09 16H49m

Autor: A6

Assunto: Re: Dúvida

Obrigada.

ajudou-me imenso...pelo menos parece-me tudo bem mais estruturado na minha cabeça. Vamos ver até quando.

Bom trabalho a todos!

27. Data: 2006/10/09 17H05m

Autor: P2

Assunto: Re: Dúvidas iniciais!

Olá!

Mais uma dúvida em que vou optar por responder de forma segmentada, para vossa (e minha) comodidade, isolando os aspectos que me parecem ser mais relevantes:

[1] é suposto o trabalho incidir em domínios do conhecimento bem-estruturados?

Não, não é. Se lerem a bibliografia que vos foi fornecida, facilmente concluem que a TFC deve ser aplicada em domínios pouco-estruturados e de aquisição avançada de conhecimento. Aliás, a sua

aplicação em domínios bem-estruturados implicaria uma sobrecarga cognitiva completamente desnecessária - como resultado dos seus aspectos intrínsecos de estruturação - para o aluno.

[2] o material que vamos conceber não é específico para nenhuma disciplina, certo?

Não é forçoso que seja um material que tenha uma aplicação curricular directa. Ou seja, podem construir um material de aprendizagem acerca de um tema que poderia ser aplicado a várias disciplinas ou que poderia até, eventualmente, ter uma aplicação extra-curricular. O que devem ter em atenção é que o "terreno natural" destes materiais é o do estudo autónomo e não tanto a sua aplicação em sala de aula.

[3] Gostaria de saber ainda se uma instituição ou empresa é considerado(a) um caso ou um mini-caso?

Depende :-). Se estiver a construir um material de aprendizagem num domínio como o Marketing, parece-me que uma empresa ou instituição facilmente poderão ser considerados casos ilustrativos desse domínio.

Parece-me que, a este nível, ainda subsistem muitas dúvidas. Em termos abrangentes:

- um domínio de conhecimento é uma área de conhecimento. Como qualquer área de conhecimento é muito vasta existem imensos sub-domínios de conhecimento que são tão complexos que justificariam, por si só, a "subida" à categoria de área de conhecimento.

- um caso é um exemplo ilustrativo de um dado domínio de conhecimento. É, por natureza, uma entidade complexa e polifacetada. Mas não deixa, por essa razão, de ser apenas um exemplo de um dado domínio :-). Uma notícia de jornal sobre co-incineração pode ser um exemplo ilustrativo do domínio de conhecimento "Ambiente" ou ainda, dependendo do seu teor, do domínio "Poder Autárquico" ou "Reciclagem" ou "Aquecimento Global". O mesmo acontece com uma reportagem televisiva sobre, por exemplo, o último filme de Al Gore.

- um mini-caso resulta da decomposição/segmentação de um caso em unidades mais pequenas, i.e., cognitivamente geríveis pelo aluno. Em termos práticos, e dependendo da complexidade associada à notícia do jornal e aos excertos do filme referidos anteriormente, um mini-caso poderia ser um conjunto de 2 parágrafos da notícia ou um excerto de 30 segundos do filme. A ideia que devem reter é que não há regras para este tipo de decomposição. Ela resulta apenas da vossa apreciação, enquanto "construtores" do material, da complexidade associada a um dado conteúdo.

[4] Penso que também seria importante clarificar quais os aspectos importantes a referir em cada caso...

Os aspectos que refere (descrição, contexto, comentários temáticos) são aplicados aos mini-casos, ou seja, às unidades de informação que compõem um caso e que são mais geríveis (do ponto de vista da sobrecarga cognitiva que impõem) pelos alunos.

[5] Gostaria de saber se a estrutura da "visita guiada (virtual)" deverá ser obrigatoriamente linear ou se podemos optar por qualquer outro tipo.

Uma visita guiada no contexto da TFC e do DOL mais concretamente é, por definição, uma travessia alternativa dos conteúdos em função de uma dada perspectiva de análise relevante no domínio. Ou seja, pretende exactamente relevar aspectos cuja impotência poderia ficar diluída ou passar despercebida na exploração linear (casos->mini-casos->temas) do material.

Espero ter ajudado.

Continuação de bom trabalho, P2

28. Data: 2006/10/09 15H12m

Autor: E1

Anexo: [37417108.pdf](#) (273169 bytes)

Assunto: Exemplo de casos, mini-casos e temas!

Este documento tem uns quadros que me parecem importantes para o estabelecer das diferenças entre estes conceitos, na área da arquitectura de computadores.

Espero que seja útil.

Cumprimentos

29. Data: 2006/10/09 17H36m

Autor: P1

Assunto: Re: Dúvidas iniciais!

Aqui vão as respostas, em função das questões colocadas:

"Após algumas leituras iniciais, gostaria de saber se este meu raciocínio é correcto: é suposto o trabalho incidir em domínios do conhecimento bem-estruturados?"

--- Não. Se forme bem estruturados, a TFC será pouco útil.

"Aliás para níveis pouco avançados, teremos mesmo de optar um domínio bem concreto e palpável ou podemos pegar também nos chamados domínios pouco-estruturados?"

--- Deverão fazê-lo. É para isso que a TFC foi criada.

"Ou como li algures, o ideal é criar actividades intermédias para que o aluno não seja prejudicado?"
--- Algum grau de complexidade, a nível introdutório, é recomendável. A não ser assim, perpetuamos a sobressimplificação do conhecimento (e das aprendizagens), levando a que o aluno se mantenha ao nível introdutório e a desenvolver envezamentos redutores que lhe trarão problemas a níveis mais avançados.

"No entanto, estamos apenas a criar informação e as actividades/exercícios são facultativos, certo?"

--- Não percebo a dúvida. Poderia explicitar?

"Na sequência deste raciocínio, surgiu-me também uma outra questão : o material que vamos conceber não é específico para nenhuma disciplina, certo? É portanto, informação geral que qualquer prof de qualquer disciplina daquele nível pode utilizar como recurso e adaptar à sua própria disciplina?"

--- De modo algum. Muito marginalmente poderá ser verdade, mas somente em domínios que sejam transversais ao currículo, como por exemplo a educação para os valores, para a cidadania, etc. Normalmente, o material desenvolvido nos preceitos da TFC é indexado a disciplinas ou áreas disciplinares.

"Há também, pelo que percebi a opção facultativa de apresentar propostas de actividades? Isto para várias disciplinas, certo? Com exercícios concretos?"

--- É facultativo em função dos mini-casos. O professor (ou o criador do hipertexto) poderá decidir não associar nenhuma actividade a um dado mini-caso e a outro sim. A decisão é sua, com forte sustentação didáctica.

"Gostaria de saber ainda se uma instituição ou empresa é considerado(a) um caso ou um mini-caso?"
Depende do domínio de conhecimento no qual estes casos aparecessem e da sua estruturação. Uma empresa pode ser um caso se for confrontado com outros casos (empresas). Se pensasse, por exemplo, em cadeias de supermercados, os casos poderiam ser o Jumbo, o Pão de Açúcar, o Intermarché, etc., sendo os mini-casos o Jumbo de Aveiro e os Jumbos de outras cidades, o Pão de Açúcar de Aveiro e os de outras cidades, etc. Depende da granularidade utilizada na análise do domínio.

"Penso que também seria importante clarificar quais os aspectos importantes a referir em cada caso: deve haver uma descrição, certo? Um contexto? Deverá haver também um comentário temático?"

--- A resposta é sim para todas as interrogações, com especial enfoque no comentário temático, que deveria ser em número superior. Um só comentário num mini-caso significa que o mini-caso não é suficientemente rico e que, portanto, ensina pouco.

"Por fim, gostaria de saber se a estrutura da "visita guiada (virtual)" deverá ser obrigatoriamente linear ou se podemos optar por qualquer outro tipo, dependendo do tipo de informação e do nível de aprendizagem a que nos dirigimos?"

--- A visita guiada, na TFC (e no *DidaktosOnline*) é sempre não linear do ponto de vista conceptual, pelo que a pergunta nem se deveria colocar.

Espero ter clarificado as questões que colocou.

Cumprimentos, P1

30. Data: 2006/10/09 21H28m

Autor: A7

Assunto: Registo *DidaktosOnline*

Eu já me registei no *Didaktos Online* e tive a curiosidade de ver alguns projectos, no entanto é pedida uma password da qual não tenho acesso, pois a minha password do meu registo não é válida neste contexto.

Obrigada e boa noite!

31. Data: 2006/10/09 22H28m

Autor: E2

Assunto: Re: Clarificação de conceito

Bem...caro professor.a minha intervenção foi efectuada depois de uma leitura algo atribulada. Hoje, depois de um dia de aulas, vou ler mais afincadamente e com mais fervor :-)

Hoje ainda irei colocar algum tópico se tiver (decerto que as vou ter) alguma dúvida.

32. Data: 2006/10/09 21H31m

Autor: P2

Assunto: Re: Registo *DidaktosOnline*

Olá, boa noite!

A password solicitada é uma password dos projectos, a que só os membros participantes têm acesso. Deste modo garante-se que não existe ninguém mal intencionado que possa destruir os materiais (tenho a certeza que não era esse o caso :-)).

Continuação de bom trabalho, P2

33. Data: 2006/10/09 21H37m

Autor: A7

Assunto: TFC

De facto, o que tenho achado bastante interessante é que esta teoria pretende combater a "preguiça cerebral" a que fomos habituados durante a nossa escolaridade, pois nunca fomos habituados a questionar e limitámo-nos sempre ao que era dito sem adaptar a novas situações ou novos conhecimentos. Pois o conhecimento é uma rede que se vai formando no nosso cérebro devido às várias interligações. Se tivermos conscientes dessa interligação estaremos mais receptivos a novos conhecimentos. Portanto, quanto mais cedo formos instruídos com esta teoria, maior será a sua eficácia. Espero que esta minha inicial conclusão esteja de acordo com a teoria. Se disse alguma coisa de errada avisem-me ;-)

Bom trabalho para todos vós!

34. Data: 2006/10/09 23H16m

Autor: E4

Assunto: domínios de conhecimento e casos

Ainda me faz bastante confusão o conceito de caso. Julgava ser algo bastante abrangente e começo a perceber que, de facto, não será tanto assim. Julguei que, por exemplo, dentro do domínio de conhecimento "ambiente" poderia aparecer como caso um tipo de poluição ou mesmo a reciclagem, energias renováveis e não renováveis. Apesar de terem já sido feitos esclarecimentos, estou ainda confusa em relação àquilo que pode ou não ser considerado um caso. Será que alguém dá um empurrãozinho?

Desculpem qualquer coisa.

Saudações académicas,

35. Data: 2006/10/09 23H29m

Autor: E5

Assunto: Os problemas e as potencialidades dos documentos hipermédia em contexto educativo

Boa Noite!!

Vejam este texto, [Os problemas e as potencialidades dos documentos hipermédia em contexto educativo](#) parece-me bastante interessante. Espero que vos seja útil.

Bom trabalho!

36. Data: 2006/10/09 23H57m

Autor: A1

Assunto: Re: domínios de conhecimento e casos

Pelo que entendi em discussão com os meus colegas de grupo, penso (espero não estar disparates) acho que para o estudo de um domínio de conhecimento, devemos enveredar pelo estudo de mais de um caso. No mínimo 2-3, descontruindo-os depois em mini-casos que por sua vez devem ser passíveis de análise por alguns temas. Espero não a ter induzido em erro, mas de qualquer forma sugiro que espere pela correção dos nossos docentes desta minha explicação.

DIA 10

37. Data: 2006/10/10 00H20m

Autor: E1

Assunto: Obrigada!

Obrigada pela resposta.

Fiquei bastante mais esclarecida! Alguma dúvida mais específica em relação ao domínio do conhecimento que o meu grupo definiu, colocarei no fórum do grupo!

38. Data: 2006/10/10 00H22m

Autor: E1

Assunto: Obrigada!

Obrigada pela resposta. Fiquei mais esclarecida.

As restantes dúvidas mais específicas colocá-las-ei no fórum do meu grupo.

Cumprimentos

39. Data: 2006/10/10 00H44m

Autor: E2

Assunto: Página web com interesse..digo eu!

Andei a pesquisar na net os conceitos de Hypertext and Hypermedia, e o senhor que está lá no google a pesquisar que nem um louco em fracções de segundos, devolveu-me o seguinte endereço : <http://www.scholars.nus.edu.sg/cpace/ht/htov.html>.
Vejam se tb vale a pena para vosessemeces !
Bom trabalho!

40. Data: 2006/10/10 01H08m

Autor: P2

Assunto: Re: domínios de conhecimento e casos

Olá, boa noite!
Em primeiro lugar, este é o local e o tempo indicado para colocar este tipo de dúvidas. Sem dúvidas é raro haver aprendizagens. Em segundo lugar, damos sempre algum tempo e espaço para que estas dinâmicas colaborativas possam surgir. E isto porque, se reflectirem nestas questões das comunidades de aprendizagem, as dúvidas muitas vezes são comuns a vários elementos e quando respondemos, com algum intervalo, podemos estar a "falar" para mais pessoas. Por outro lado, um aluno pode responder de uma forma totalmente correcta às duvidas de outros colegas e, desse modo, todos aprendem e a nós apenas nos resta dar-vos os parabéns :-).

Quanto à dúvida propriamente dita, parece-me, com efeito, que reina alguma confusão na distinção destes conceitos nucleares da TFC. Tentando não repetir o que já disse num post anterior, um domínio de conhecimento é, basicamente, uma área de investigação. Um caso é, no contexto de um dado domínio de conhecimento, algo que o ilustra, que o exemplifica de uma forma concreta. Deste modo, é correcto afirmar que um tipo de poluição ou mesmo a reciclagem, energias renováveis e não renováveis podem ser, potencialmente, casos ilustrativos do domínio Ambiente. Mas, por outro lado, esses elementos são muito mais, do meu ponto de vista, conceitos (ou perspectivas de análise) relevantes no domínio em causa, ou seja, conceitos que podem ter uma aplicação contextualizada em exemplos/instâncias concretas desse domínio. Concordarão comigo que, de uma forma abstracta e na maioria das ocasiões, os conceitos são, no processo de Ensino-Aprendizagem, abordados de uma forma desligada da prática. É precisamente essa questão que a TFC, enquanto teoria construtivista, pretende combater. Nesse sentido, esta teoria defende a eleição de casos ilustrativos do domínio (notícias, textos, imagens, vídeos) aos quais são aplicados, de uma forma situada e contextualizada, esses conceitos que costumam ser abordados de uma forma abstracta. Situando-nos no domínio Ambiente, dou-vos uma pequena ajuda que, como é evidente, fica a partir de agora com direitos de autor e não poderão utilizar :-). Se arranjassem uma notícia de jornal normalíssima, relativa à subida do preço do petróleo, podiam explorá-la, dependendo dos seus conteúdos, em função de uma série de conceitos/perspectivas que, normalmente, são abordados nesse tipo de notícias: perspectiva económica, perspectiva das energias não renováveis, perspectiva geopolítica, etc...

Isto para dizer que, em termos de aprendizagem, há bastante mais probabilidade de aprender quando os conceitos relevantes de um dado domínio são abordados em função de exemplos/elementos concretos, que o aluno reconhece como fidedignos e que o podem conduzir a compreender as nuances de aplicação de conhecimento, em função de variáveis contextuais (se houver uma notícia, no mesmo material, relativa a um parque de energia eólica, facilmente ele se aperceberá que existe uma perspectiva económica ali presente, com contornos necessariamente diferentes do exemplo anterior).

Bom... o post já vai longo.

Espero ter ajudado e aproveito igualmente para agradecer ao Jaime o seu contributo. Continuação de bom trabalho para todos, P2

41. Data: 2006/10/10 01H31m

Autor: E1

Assunto: Re: domínios de conhecimento e casos

Agora estou bastante mais esclarecida ainda. No entanto, tenho algumas dúvidas específicas que já fui colocando no fórum do meu grupo!
Saudações Académicas

42. Data: 2006/10/10 09H41m

Autor: E6

Assunto: Texto interessante

Olá!! Bom Dia a todos!!

Depois de muitas pesquisas encontrei este artigo que achei interessante

www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema11/07LuisPedro

Pode ser que seja útil.

Bom trabalho!

43. Data: 2006/10/10 10H15m

Autor: A4

Assunto: Re: Texto interessante

Este texto eu já tinha lido e julgo ser, de facto, aquele que, mais resumida e eloquentemente, demonstrar os pressupostos da TFC na plataforma DOL. Mas eu continuo com uma séria dúvida que já ontem me assolou na reunião do nosso grupo. Afinal como é que a TFC assenta em princípios de pouca estruturação se, por outro lado, pressupões que haja travessias e relações entre casos e mini casos na matriz conceptual?

Saúde!

44. Data: 2006/10/10 10H22m

Autor: A4

Assunto: não será contraditório?

Alguém opine por favor acerca desta minha dúvida - se for um dos Drs. muito melhor!

Continuo com uma séria dúvida que já ontem me assolou na reunião do nosso grupo. Afinal como é que a TFC assenta em princípios de pouca estruturação se, por outro lado, pressupões que haja travessias e relações entre casos e mini casos na matriz conceptual?

Tenho dificuldade em conceber uma coisa sem a outra.

Ontem apresentei uma proposta de trabalho ao meu grupo JOSP em doc sobre Geometria no Plano para o 6º ano e, com a ajuda dos colegas, apercebi-me que parece pecar pelo tal excesso de estruturação; no entanto é graças a essa estruturação que facilmente encontro travessias na matriz conceptual e relações entre casos e mini casos que facilitam imenso o hipertexto.

Admito de facto que esta questão me confunde.

Saudações

45. Data: 2006/10/10 10H38m

Autor: A2

Assunto: Dúvida sobre o DIDAKTOS

Tendo algumas dúvidas sobre o funcionamento do Didaktos que gostaria de ver esclarecidas, se possível :)

1 - Todos os membros do grupo têm de se registar no DIDAKTOS?

O coordenador do Projecto tem de se registar de forma diferente dos outros?

2 - Nas FAQ's é mencionado que para se dar início à elaboração do projeto se deve ir ao módulo de Edição, mas onde é que ele se encontra? Já tentei procurar e não o descobri.

Obrigada

46. Data: 2006/10/10 10H50m

Autor: A7

Assunto: Re: não será contraditório?

Olá colega! daquilo que eu entendi a TFC aplica-se nos domínios poucos estruturados, pois são esses que têm a possibilidade de serem interpretados por diferentes perspectivas, potenciando um leque mais abrangente do mesmo domínio de conhecimento. No entanto, como li na Teoria da Flexibilidade Cognitiva de Raquel Magalhães, a matemática que pode ser considerada um domínio bem estruturado, quando aplicada a situações reais (defendida pela TFC) pode tornar-se um domínio pouco estruturado. Portanto, é esta situação do mundo real que determina a estruturação ou a pouca estruturação de certos domínios. Espero não ter dito asneiras! Se o disse corrijam-me, please!

Bom trabalho!

47. Data: 2006/10/10 10H52m

Autor: E7

Assunto: Re: Alerta

Olá, bom dia!

Sou uma das pessoas que ainda não participou no fórum geral e de grupo.

Não querendo desculpar-me, o facto é que desde o fim de semana que estou com problemas na net em minha casa. Estou a sanar o problema que espero ser o mais breve possível.
Entretanto estou a embrenhar-me em leituras e logo, logo espero vir aqui tirar dúvidas... e não só!
Até breve

48. Data: 2006/10/10 11H05m

Autor: A1

Assunto: Re: Dúvida sobre o DIDAKTOS

Depois de se estar registado, a edição aparece na zona do Login.

Espero ter ajudado.

Cumprimentos

49. Data: 2006/10/10 11H22m

Autor: E8

Assunto: Re: não será contraditório?

Eu percebi que não tem utilidade de utilizar a TFC em domínios demasiado estruturados porque não aparentam a complexidade de domínios "ill-structured". Daí uma abordagem seria sobre-dimensionada.

Por sua vez, a desmontagem em mini-casos facilita ao aprendente de explorar e assimilar conhecimento complexo e pouco estruturado.

Bom, se eu tiver dito muita asneira, faz favor de me corrigirem.

Um abraço para todos

50. Data: 2006/10/10 11H27m

Autor: E8

Assunto: Re: Registo DidaktosOnline

Mas é pena. São muito poucos os projectos que permitem uma espreitadela. Era bom que houve um acesso limitado que permitia visualizar o trabalho se ter a possibilidade de fazer alterações ao projecto

51. Data: 2006/10/10 11H27m

Autor: A7

Assunto: Re: não será contraditório?

Olá colega! Eu acho que a TFC não assenta, ela aplica-se (que é diferente) a domínios pouco estruturados (irregulares, não lineares e não uniformes) e são as interligações entre casos e mini-casos e seus temas que poderão dar alguma estruturação, já que estes domínios dependem de um contexto.

52. Data: 2006/10/10 11H30m

Autor: A8

Assunto: Re: não será contraditório?

Acho que sim E8 e A7;

Parece que é exactamente por permitir diversas travessias e relações entre casos e minicaseos que faz do domínio algo pouco estruturado - é pouco estruturado porque é complexo, i.e., é passível de várias interpretações e requer o domínio de vários conceitos, que pelo que entendo, até podem - aparentemente - não ter nada a ver uns com os outros. No entanto, esses conceitos podem ser interpretados de diversas maneiras, consoante os casos a que se aplicam. Desta forma, quantos mais casos e minicaseos houver, diferentes ou semelhantes entre si, mais fácil será agrupar determinados conceitos de acordo com os diversos contextos em que são aplicados.

Desta forma, um aluno, por exemplo, não aprende um conceito "isolado" ou apenas aplicado aquele contexto, mas sim um conceito que no caso 1, minicaseo tal, significa uma coisa e, no caso 2 minicaseo tal, por exemplo, já terá um outro significado. Permitindo um leque de aprendizagem e posterior aplicação de conceitos muito mais variada.

É isto?!

53. Data: 2006/10/10 11H30m

Autor: P1

Assunto: Re: Texto interessante

Ora aí está uma pergunta circular!

A TFC assenta em princípios de pouca estruturação tornando-a aparente numa matriz conceptual.

Com efeito, pelo facto de tornar evidentes as relações que existem entre as perspectivas conceptuais de análise de mini-caso para mini-caso, dá-nos uma panorâmica da sua relevância, indexada ao

contexto de aplicação de uma dada perspectiva. Por outras palavras, o modo como determinada perspectiva conceptual (tema) se aplica aos mini-casos, torna saliente os matizes de tal aplicação. A matriz conceptual permite ver tais relações que, de outro modo, não seriam perceptíveis (ou mais difíceis). Uma vez que, partindo de tal matriz, tenho uma visão holística dessa aplicação, posso propor travessias que, não sendo espartilhadas num único caso (ou mini-caso), me permitem dar ao aluno a possibilidade de ver os seus matizes em contexto, independentemente da unicidade de um único exemplo do domínio. Tal abrangência de perspectivas dar-lhe-á, seguramente, uma visão holística do domínio, alertando-o para diversidade de aplicações, em contexto, das perspectivas de análise. Espero ter contribuído para o esclarecimento da dúvida. Cumprimentos,

54. Data: 2006/10/10 11H31m

Autor: E8

Assunto: Re: TFC

Acho correcto a tua maneira de ver. Especialmente em contextos de e-learning parece-me que este modo de aprendizagem seja muito importante. Fugindo à linearidade de percorrer percursos desenhados pelo programa, compete aqui ao aluno (e ao professor que o orienta, naturalmente) escolher aquilo que acha pertinente para o seu percurso de aprendizagem, afinal um modo de aprendizagem mais autónomo.

55. Data: 2006/10/10 11H32m

Autor: A8

Assunto: Re: não será contraditório?

pois...no fundo, os casos e minicasos permitem dar uma "melhor estruturação" a um domínio que é pouco estruturado...não é?

56. Data: 2006/10/10 11H32m

Autor: P1

Assunto: Re: não será contraditório?

Veja a minha resposta anterior.

P1

57. Data: 2006/10/10 11H37m

Autor: P1

Assunto: Re: Dúvida sobre o DIDAKTOS

Cara A2,

Aqui vão as respostas:

1 - Sim, todos têm que estar registados. O coordenador é aquele que, depois de todos estarem registados, associa os membros ao projecto.

2 - Estando registado, entra com o seu login e password, no canto superior direito, entrando no modo de edição.

Cumprimentos, P1

58. Data: 2006/10/10 11H41m

Autor: A8

Assunto: Re: não será contraditório?

Sim...mas não percebi. O que eu digo não está correcto?

59. Data: 2006/10/10 11H46m

Autor: A2

Assunto: Re: Dúvida sobre o DIDAKTOS

Obrigada pelo esclarecimento :)

60. Data: 2006/10/10 13H18m

Autor: A9

Assunto: Olá a todos!

Tenho andado a tentar organizar-me, a fazer algumas leituras, incluindo as vossas partilhas no Forum. Estou neste momento com um problema técnico: não consigo registar-me no didaktos. A password tem de ter quantos caracteres?

61. Data: 2006/10/10 14H44m

Autor: E9

Assunto: Registo no didaktos

Olá! O registo de todos os elementos do grupo no didaktos deve ser feito como editor ou como aluno? Eu registei-me como editor e criámos o projecto, quando tentámos adicionar colaboradores, o nome das minhas colegas de grupo não aparecia na lista. Tentámos fazer o registo como editor e posteriormente como aluno, mas nenhuma das situações resolveu o problema.

Help!!!

obrigada,

grupo madeira

(não somos nenhuma agência de viagens, nem oferecemos viagens à Madeira... perdoem-nos a falsa ilusão :)

62. Data: 2006/10/10 14H57m

Autor: E1

Assunto: Re: Olá a todos!

Eu registei-me, sem problemas com uma password com 8 caracteres. No entanto, acho que não há limite de caracteres, mas confirma isso!

Saudações

63. Data: 2006/10/10 15H07m

Autor: E1

Assunto: Questão das sequências!

Somos nós que criamos as sequências, organizadas de acordo com temas, mas com mini-casos retirados de diferentes casos? É isto? É por isso que os temas(perspectivas tem que ser transversais a vários casos e mini casos?)

Somebody helps?

64. Data: 2006/10/10 15H23m

Autor: E1

Assunto: Questão!

Registei-me no didaktus, acho que como editor...ou aluno...já n sei bem...foi no sábado e n reparei bem nisso! Agora procuro o meu nome na comunidade e não aparece!

65. Data: 2006/10/10 15H30m

Autor: E1

Assunto: Modo edição!?

Peço desculpa, mas n vejo o modo edição em lado nenhum ao lado do login no site do didaktos?

Alguém ajuda?

Bem hajam

66. Data: 2006/10/10 15H51m

Autor: E9

Assunto: Re: Modo edição!?

Olá!

Penso que tens de te registar como editor para ter acesso ao modo de edição.

67. Data: 2006/10/10 16H02m

Autor: P2

Assunto: Re: Questão das sequências!

Olá!

A resposta é sim a todas as questões :-).

Continuação de bom trabalho, P2

68. Data: 2006/10/10 18H55m

Autor: A10

Assunto: matriz conceptual

ola. Eu gostava de saber como se elabora a matriz conceptual. Obrigado

69. Data: 2006/10/10 19H16m

Autor: A11

Assunto: Re: não será contraditório?

Olá, a questão da "pouca" ou "muita" estruturação, no meu entender, não é justificada pela existência de relações entre casos e mini-casos por si só, mas sim, pela existência ou não de respostas consensuais ao problema. Sou da opinião que nos domínios pouco estruturados não existe uma resposta directa ao problema, mas sim, uma resposta que se deduz após a análise dos diversos temas e perspectivas. Qualquer domínio de conhecimento, estruturado ou não, permite o estabelecimento de relações entre casos e mini-casos, sendo que este facto, no meu entender, não se torna relevante para a definição de "muito" ou "pouco" estruturado. Espero não ter dito nenhuma barbaridade!

70. Data: 2006/10/10 19H30m

Autor: A12

Assunto: Re: matriz conceptual

Será já a organização do trabalho a desenvolver no Didaktos??

Questão pertinente...

71. Data: 2006/10/10 19H43m

Autor: E1

Assunto: Re: não será contraditório?

Eu concordo contigo e acho que foste muito esclarecedor!!!

Obrigada!

72. Data: 2006/10/10 19H45m

Autor: E1

Assunto: Re: matriz conceptual

Também gostaria de saber! E já agora há alguma definição de matriz conceptual ou esta é simplesmente a forma como o projecto vai aparecer no didaktus?

Peço desculpa se disse alguma barba mas é um conceito que não entendi muito bem!

73. Data: 2006/10/10 19H49m

Autor: A11

Assunto: Re: matriz conceptual

Viva,

no meu entender a "matriz conceptual" elabora-se através da decomposição do domínio do conhecimento em estruturas interrelacionadas e percorridas por vários temas consensuais.

No fundo e, na minha opinião, trata-se da elaboração da estrutura do domínio do conhecimento que dá resposta aos objectivos que traçou para o conteúdo.

74. Data: 2006/10/10 20H07m

Autor: A4

Assunto: Re: Modo edição!?

no fim de te registares como editor e fazeres login, aparece (muito pequenino) a hiperligação de edição junto ao login. Acho que devia estar mais visível!!

75. Data: 2006/10/10 20H17m

Autor: A4

Assunto: Re: matriz conceptual

vivam!

pelo que já li, entendo como matriz conceptual, e utilizando um termo bem concreto, o esqueleto do trabalho, isto é, algo semelhante a um organograma em que existe uma espécie de hierarquia (domínio no topo e tema no fundo) com as respectivas ligações ou relações entre níveis hierárquicos. Utilizando aquele que já é um cliché nosso - ESPERO NÃO TER DITO NENHUMA BARBARIDADE! saúde!!

76. Data: 2006/10/10 20H18m

Autor: E4

Assunto: Re: matriz conceptual

pois, de facto acho que é uma questão relevante para todos. se alguém tiver uma ideia mais clara sobre o assunto, por favor ajude-nos :(

77. Data: 2006/10/10 20H19m

Autor: E4

Assunto: Re: matriz conceptual

Pois, também me parece que poderá ser isso. Vamos lá ver se alguém tem mais ideias

78. Data: 2006/10/10 20H29m

Autor: E4

Assunto: Registo no Didakos

Viva,

O coordenador do projecto deverá registar-se como editor?

Os restantes elementos do grupo registam-se como alunos?

Se alguém me pode esclarecer, agradeço

Até já...

79. Data: 2006/10/10 20H31m

Autor: A9

Assunto: Re: Alerta

Olá senhores professores!

Como apelaram a uma maior participação e à colocação de dúvidas, tomo a liberdade de expressar a minha dificuldade que é o registo no Didaktos. A mensagem que me aparece é a seguinte:

Microsoft OLE DB Provider for ODBC Drivers error '80040e14'

[Microsoft][ODBC SQL Server Driver][SQL Server]Unclosed quotation mark before the character string 'RµéÖ'.

/includes/globals.asp, line 118

Podem ajudar-me?

A segunda dúvida prende-se com o elaboração do relatório. Deve ser feito de acordo com a template que está disponível *online* ?

Muito obrigada.

80. Data: 2006/10/10 20H56m

Autor: E10

Assunto: Re: Dúvida

Boa noite,

Tendo apenas agora iniciado a minha participação mais activa neste fórum e uma vez que me encontro já mais empenhada do campo da disciplina e, mais especificamente no que diz respeito à Teoria da Flexibilidade Cognitiva e ao modo como um projecto inovador como o DidaktosOnline a pretende colocar em prática através do que se designa pelo ensino baseado em casos, gostaria de fazer uma questão, que me assola o espírito após algumas das leituras efectuadas.

Se bem compreendi este é um modelo que propõe o ensino contextualizado, ou seja, um ensino que procura partir do real ou do concreto para assim, através do recurso a diversas e variadas perspectivas que se interligam e interseccionam, proporcionar uma mais clara e completa percepção de conceitos?

Se assim é, após termos definido o domínio no qual nos debruçaremos, será profícuo partirmos então de casos concretos como notícias, imagens, textos audio,e tc. para assim concretizar as diferentes perspectivas em casos e mini-casos que pela sua diversidade proporcionem diferentes sequências com objectivos claros de tornar esse mesmo domínio mais perceptível?

Terei entendido bem esta teoria... muito na sua generalidade, é claro?

81. Data: 2006/10/10 21H04m

Autor: E10

Assunto: Re: matriz conceptual

Olá,

Com efeito, tenho de facto a mesma opinião. Julgo que a matriz conceptual será a estruturação do trabalho que já iniciámos. Ou seja, o esqueleto, o modo como os casos, mini-casos, temas, sequências e actividades se interligam entre si a partir do âmbito mais alargado que é o domínio. Gostaria que um dos docentes pudesse clarificar estas nossas dúvidas!

Cumprimentos e obrigada pela disponibilidade!

82. Data: 2006/10/10 21H24m

Autor: A2

Assunto: Re: Modo edição!?

Mesmo após fazeres o teu login (depois de te teres registado como editor) aparece o link para a Edição.
Coloquei na área de ficheiros um print screen com a imagem :)

83. Data: 2006/10/10 21H27m

Autor: A2

Assunto: Re: Modo edição!?

Quer dizer.... só agora reparei que o fórum geral não tem área de ficheiros. Enviei para o teu email :)

84. Data: 2006/10/10 21H30m

Autor: A2

Assunto: Re: matriz conceptual

Também partilho da mesma ideia, só espero de facto que seja a correcta :)

85. Data: 2006/10/10 21H52m

Autor: A13

Assunto: estarei louco

Eu ate tinha duvidas mas os professores foram tirando as mesmas à medida que elas foram colocadas. No entanto surge-me outra:

Podem definir-se domínio, casos, mini casos e temas sendo que por exemplo o domínio ser o clima e "terminar" com temas como a flora ou a fauna (temas transversais ao inicial)?

86. Data: 2006/10/10 22H00m

Autor: A11

Assunto: Re: estarei louco

Viva,

Vou dar a minha opinião - Para mim casos são ocorrências situadas de determinado dominio na realidade. Os mini-casos são pequenos episódios que retratam essa mesma realidade, interrelacionados com as demais ocorrências situadas. Os temas são, no fundo, os objectivos do domínio.

Espero não estar enganado

87. Data: 2006/10/10 22H13m

Autor: E1

Assunto: Re: Modo edição!?

n recebi nada no mail!podes enviar de novo?

88. Data: 2006/10/10 22H39m

Autor: A2

Assunto: Re: Modo edição!?

Recebi somente agora o relatório de entrega, confirma se recebes-te o email :)

Relembro que essa imagem só aparece depois de tares registada no Didaktos como Editora. Depois fazes o login normalmente e aparece a imagem que te envio.

Se continuares sem receber envio-te de outro email, porque estou a utilizar o meu da UA e já reparei que o servidor deles por vezes fica offline dificultando a recepção dos emails.

89. Data: 2006/10/10 22H43m

Autor: E1

Assunto: Re: Modo edição!?

Já recebi A2. Muito obrigada pela atenção. Foste muito simpática. Depois quero saber quem és e de que grupo fazes parte. Acho que n te conheço.

Saudações

90. Data: 2006/10/10 22H55m

Autor: A2

Assunto: Re: Modo edição!?

De nada... :). Sou do grupo "Os Cinco".

De facto é estranho interagirmos com tanta gente, sendo que ainda não temos o conhecimento suficiente para associar os nomes às caras. Isto devia ter fotos :D.

91. Date: 2006/10/10 23H07m

Autor: E1

Assunto: Já repararam?!

Sim, já repararam que estamos a criar apontamentos da disciplina através da troca destas mensagens! Isto de aprender em "comunidade virtual" é muito giro e enriquecedor, n acham? Pensei em dois exemplos que podem retratar o domínio-casos-mini-casos. Vou dá-los e se forem descabidos, alguém me avise, please.

Então, se pensarmos nos meios de comunicação social como um domínio, temos vários casos, a sic, a rtp, a tvi, a eurosport, . Dentro destas temos, vários mini-casos: dentro da sic: a sic mulher, a sic 'notícias, a sic comédia, a sic radical, da rtp: a rtpn, a rtpáfrica, a dois, dentro da tvi, a tvi antiga(religiosa), e a tvi moderna (duas eras), dentro da eurosport 1 e 2?

Será isto um exemplo bem construído?

E se pensarmos na disciplina de DMME como domínio, cada grupo é uma caso e dentro de cada grupo, cada um de nós é um mini-caso?!

Estarei a ficar caso-dependente ou isto faz sentido?

Digam alguma coisa.

Saudações

92. Data: 2006/10/10 23H18m

Autor: A8

Assunto: Re: Já repararam?!

tb acho q isto de casos, minicasos, temas e sequências se está a tornar...viciante.

Não sei, mas não poderão a sic-mulher, a sic-notícias ou a eurosport 1 ser também casos?

93. Data: 2006/10/10 23H19m

Autor: E11

Assunto: Re: Já repararam?!

Isto é que vai cá uma caso...

Bem, seja como for, obriga-nos mesmo a pensar, a ler, a investigar e, sobretudo, a questionar(-nos)!

Só por isto, já vale a TFC!!!

;-)

94. Data: 2006/10/10 23H23m

Autor: A8

Assunto: Re: Já repararam?!

pois faz =:)

Mas, no seguimento... não seria por exemplo, a publicidade, o espaço informativo...minicasos de cada tipo de canal?

????

95. Data: 2006/10/10 23H35m

Autor: E4

Assunto: Re: estarei louco

Será que podemos chamar objectivos do domínio aos temas? Causa-me dúvidas, não sei. De qualquer forma, concordo em absoluto com tudo o resto. Acho que por vezes é difícil explicar as coisas tentando encontrar uma palavra do conhecimento geral como equivalente...

96. Data: 2006/10/10 23H37m

Autor: E4

Assunto: Re: Já repararam?!

Será que um canal pode ser considerado um caso?

97. Data: 2006/10/10 23H39m

Autor: E4

Assunto: como é possível?

Como é possível ter feito uma licenciatura em ensino sem nunca ter estudado a TFC de forma aprofundada? Enfim, apenas um pensamento solto...

98. Autor: E12

Assunto: aplicabilidade da TFC na multimédia

Olá a todos!

Sendo eu uma das poucas pessoas do mestrado / CFE em MM em Educação que vem da área da tecnologia, tomo a liberdade de puxar um pouca “a brasa à minha sardinha” e introduzir uma outra perspectiva de discussão da teoria da flexibilidade cognitiva.

Assim, tendo esta disciplina como nome “Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação” gostaria de trocar algumas impressões sobre a aplicabilidade da teoria da flexibilidade em sistemas e aplicações multimédia.

No caso do trabalho que estamos a desenvolver, o DidaKtos é uma aplicação *online* que vai suportar um sistema de aprendizagem baseado na TFC (domínio – casos - minicasos). No entanto, enquanto que nesta aplicação a estruturação desta teoria está evidente, existem muitas outras aplicações multimédia onde são apresentados conteúdos baseados na TFC de uma forma discreta. Aliás, penso que a maioria dos sistemas multimédia desenvolvidos nos dias de hoje seguem esta teoria uma vez que permite uma aprendizagem gradual e menos “densa”.

Se abrirmos um site sobre um clube de futebol, por exemplo, temos um domínio que é o clube de futebol em questão. Quando navegamos ao longo do site, encontramos uma série de casos que se desdobram em minicasos e estes por sua vez são analisados sobre várias perspectivas. Nos sistemas Multimédia, esta subdivisão da informação é geralmente concretizado através de links. A Wikipédia poderá ser um exemplo desta situação.

No caso das sequências, um sistema multimédia ergonómico permite o acesso a uma determinada informação através de diferentes caminhos o que permite que uma mesma informação seja analisada consoante o caminho percorrido, ou seja, sob diferentes perspectivas.

Gostaria de saber que este pensamento está correcto no sentido de perceber um pouco melhor qual a aplicabilidade da TFC nos sistemas e aplicações multimédia.

99. Data: 2006/10/10 23H41m

Autor: E4

Assunto: Re: aplicabilidade da TFC na multimédia

bem, se está correcto não sei, mas parece-me que o teu pensamento tem toda a lógica. e, de facto, o mundo do futebol é sempre um bom exemplo :)

100. Data: 2006/10/10 23H59m

Autor: E1

Assunto: Re: Já repararam?!

Também não sei bem se pode, mas na verdade os media já daria para muitos temas (perspectivas) - comédia, drama, informação..enfim..muitos que seriam transversais a vários casos e mini-casos.

DIA 11

101. Data: 2006/10/11 00H03m

Autor: E1

Assunto: Re: como é possível?

Também concordo contigo. Aliás é engraçado perceber que esta teoria foi desenvolvida a pensar nos alunos de medicina, pois estes apresentam dificuldades em aplicar os seus conhecimentos a novas situações (sintomas (caso ou mini-caso de doenças?) lol

Acho que esta teoria é muito importante para qualquer profissional, principalmente para um professor-ainda bem que me inscrevi neste CFE.

102. Data: 2006/10/11 00H05m

Autor: A11

Assunto: Linear e Não-linear

Viva,

Como definem "linear" e "não-linear"?

Até já...

103. Data: 2006/10/11 00H06m

Autor: E1

Assunto: Os sete princípios dos conhecimentos pouco-estruturados!

Ao ler sobre isto, pergunto, não serão estes sete princípios tão fundamentais a ter em conta na elaboração do nosso projecto?

Os princípios estão no texto da Ana Amélia Amorim- Apresentação do Conhecimento segundo a teoria da flexibilidade- na página 171!

Digam algo!

104. Date: Wed Oct 11 2006 00:10

Author: A11

Subject: Re: estarei louco

Na minha opinião, poderemos chamar aos temas de objectivos.

105. Data: 2006/10/11 00H11m

Autor: E1

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Parece-me que linear é sequencial, de forma simples, tem a ver com uma estrutura simples, na página 252 (texto- Multimédia: um conceito em evolução), e não linear são todas as restantes estruturas a que ela se refere: a hierárquica, acíclica, em árvore e em rede. Dá uma olhadela nesse artigo!

No fundo, linear é quando num site so podes "andar" para a frente ou para trás; "não linear" é quando te "movimentas" da forma que te apetece, com restrições, menos na estrutura em rede-tal como acontece aqui no fórum geral.

Será que é isto?

106. Date: Wed Oct 11 2006 00:18

Author: A4

Subject: Re: estarei louco

Caro colega: na minha opinião se o domínio fosse CLIMA poderia ter como casos CHUVAS ÁCIDAS, SECAS, INUNDAÇÕES, etc. No caso SECAS por exemplo, enquadrar-se-ia o mini caso DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS MESMAS cujos temas poderiam ser (lá está) CONSEQUÊNCIAS PARA A FAUNA E FLORA. Neste caso também existiria transversalidade pois estes temas também podem ser trabalhados mas relativamente às inundações, por exemplo. Para mim isto parece-me relativamente simples. Espero ter ajudado. Saúde!!!

107. Data: 2006/10/11 00H24m

Autor: A11

Assunto: Re: Já repararam?!

Depende dos temas que venham a escolher. A escolha de certos casos pode revelar-se demasiado pouco significativa para a abrangência dos temas escolhidos. Deveremos seleccionar os casos de forma a que sejam representativos do domínio do conhecimento, evitando assim que se tornem demasiado decompostos - transformando-se em mini-casos (neste caso estaríamos a saltar etapas).

108. Data: 2006/10/11 00H28m

Autor: E5

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Julgo que é isso mesmo, só acrescentando que a riqueza de uma representação não linear pode conduzir a uma perda de objectivos, na minha opinião.

Bom trabalho!

109. Data: 2006/10/11 00H29m

Autor: A11

Assunto: Re: Já repararam?!

Concordo que um canal também me parece um caso pouco situado na realidade - acho-o um pouco abstracto.

110. Data: 2006/10/11 00H29m

Autor: A4

Assunto: Re: Já repararam?!

Olá E1!

Já li todas as respostas e quase toda gente concorda com isso. Eu também. No entanto penso que essa estrutura hierarquizada é o mais simples da questão. O cerne da TFC é a tal transversalidade e relação entre mini-casos de casos distintos. Por exemplo, em termos de TFC, estudar-se-iam os telejornais de cada canal (cada caso) segundo diversas perspectivas, ou seja, quais as características inerentes a cada tipo de jornalismo consoante a índole socio-económico-política (sempre presente) de cada estação televisiva. São as tais ligações na matriz conceptual.

Espero ter ajudado... Se calhar só confundi!

Saúde!!!

111. Data: 2006/10/11 00H30m

Autor: E1

Assunto: Número de casos!

Há um número aconselhável de casos como sendo 5 ou 6 para que o domínio seja considerado interessante e pouco estruturado? Ou não é bem assim?

Já agora, parece-me que é tanto mais fácil arranjar casos, quanto mais concretos eles forem, e ao mesmo tempo ricos em informação (mini-casos)? Estarei correcta?

112. Data: 2006/10/11 00H32m

Autor: E1

Assunto: Re: Já repararam?!

Por acaso não, ajudaste. Mas então assim os casos são domínios ainda mais restritos do que tenho vindo a pensar? A sic mulher será um caso e dentro dela mini casos de programas! lol

113. Data: 2006/10/11 00H33m

Autor: E3

Anexo: [rac-v7-n3-mcl.pdf](#) (107554 bytes)

Assunto: Panteon

Oi pessoal,

Apenas como curiosidade fica aqui um exemplo de uma aplicação (na área da gestão) baseada na TFC (com algumas diferenças, penso eu). É só seguir o link <http://www.adm.ufba.br/panteon/>
Cumprimentos

114. Data: 2006/10/11 00H34m

Autor: E1

Assunto: Re: Panteon

Não consigo ver nada! Como me registo?

115. Data: 2006/10/11 00H35m

Autor: A11

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Também concordo que "não-linear" - é a possibilidade de contactar com a informação através da consulta de informação de diferentes níveis, saltando sequencias naturais
Obrigado

116. Data: 2006/10/11 00H38m

Autor: A4

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Pois é colega! Dá essa ideia não é? Linear é mais intuitivo e objectivo. Contudo, a TFC combate essa espécie de preguiça intelectual, daí defender a pouca estruturação ou linearidade dos casos, por forma a que o aluno se possa mover livremente, por hiper texto, aprender novos conteúdos, usar o aprendido em novas situações.... Enfim, é a isto que a TFC chama de ensino CONSTRUTIVISTA. Saúde!

117. Data: 2006/10/11 00H38m

Autor: E5

Assunto: Re: Os sete princípios dos conhecimentos pouco-estruturados!

Estes sete princípios são de facto pertinentes neste contexto de ensino aprendizagem e por essa razão devemos os ter em conta na estruturação da matriz conceptual.
Bom trabalho

118. Date : mer. 11 oct. 2006 00:39

Auteur : A11

Objet : Re: Número de casos!

Não serão demasiados casos? Acho que o objectivo da TFC propõe a abordagem de conhecimentos de nível intermédio, situando-se entre formação inicial e a mestria. Neste caso não se tratará de um domínio de conhecimento bastante extenso? Atenção que esses casos deverão subdividir-se em mini-casos.

119. Data: 2006/10/11 00H42m

Autor: A4

Assunto: Re: Já repararam?!

Clarifica-me por favor. Por acaso não, (vírgula) ajudei! Ou: por acaso não ajudei (sem vírgula). O que uma vírgula faz!!!

120. Data: 2006/10/11 00H47m

Autor: E5

Assunto: Re: Panteon

Também não consegui aceder..

121. Data: 2006/10/11 00H49m

Autor: A4

Assunto: Re: Panteon

nem eu!!!!

122. Data: 2006/10/11 00H51m

Autor: E3

Assunto: Re: Panteon

Talvez assim seja mais fácil:

www.panteon.adm.ufba.br/

Um clic com o botão direito do rato e abrir noutra janela. Depois é só fazer o registo.

123. Data: 2006/10/11 00H53m

Autor: E3

Assunto: Re: Panteon

<http://www.panteon.adm.ufba.br/>

124. Data: 2006/10/11 00H56m

Autor: E1

Assunto: Re: Já repararam?!

Eu sei disso! Ai as vírgulas. Acho que coloquei vírgula. Sim ajudaste e muito!

Obrigada!

(Não és da família do (...)? lol)

125. Data: 2006/10/11 01H07m

Autor: A4

Assunto: Re: Já repararam?!

Cara E1. Fico feliz por ter ajudado. Estamos aqui para o fazer uns aos outros. Tem sido o mais espectacular nesta aventura que todos abraçámos, esta tertúlia virtual.

Boa noite para ti!

Ah! Se calhar sou primo do gajo e não sei! Mas te garanto que o (...) da RTP é meu... sobrinho. lol! Saúde!

126. Data: 2006/10/11 01H10m

Autor: A7

Assunto: Re: Dúvida

Olá E10! A minha opinião acerca da teoria da flexibilidade cognitiva e da elaboração do projecto é idêntica á tua, pelo que acho que estás n caminho certo!

Boa noite!

127. Data: 2006/10/11 01H11m

Autor: E3

Assunto: Editoras - dúvidas

Boa noite,

Pelo que me parece os projectos multimédia que as editoras portuguesas e estrangeiras comercializam não são fundamentados na TFC. Embora esta seja recente, não foi proposta "ontem". Assim sendo, não percebo porque motivo as editoras (ou os autores destes materiais) não optam por estruturas baseadas nesta teoria, na elaboração dos seus projectos?!

Um projecto construído em flash (por exemplo) pode tb basear-se nesta teoria, desde que a sua estrutura esteja definida dessa forma (como no Didaktos). Ou estou errado?

Cumprimentos

128. Data: 2006/10/11 01H23m

Autor: A7

Assunto: Re: Já repararam?!

Olá colega! Eu acho que a sic-mulher ou a sic notícias poderão ser casos se o domínio do conhecimento for, por exemplo, a SIC e um mini-caso da sic-mulher será por exemplo o programa da oprah!

Boa noite!

129. Data: 2006/10/11 01H31m

Autor: A7

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Caro colega! Concordo plenamente ctg, no entanto acho que não podemos cair no exagero, pois se for muito não-linear o aluno pode acabar por se perder. Portanto, penso que também tem de haver um equilíbrio. Obviamente que também depende do nível, ou seja, se estamos a falar do nível inicial, avançado ou especializado. Portanto, na minha opinião tem de haver um balanço entre uma estrutura hierárquica e uma estrutura em rede.

Espero não ter dito asneira!!!! ;-)

130. Data: 2006/10/11 01H35m

Autor: A7

Assunto: Re: Número de casos!

Concordo ctg A11! De facto muitos casos, podem levar ao exagero da não-linearidade e poucos casos, não são suficientes para ilustrar o domínio de conhecimento. Pois, mais uma vez, acho que temos que apelar ao equilíbrio!!!

Yoga e TFC podem ser a próxima teoria do futuro!!!!

;-)

131. Data: 2006/10/11 09H11m

Autor: A2

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Eu também penso que será isso, porque "linear" sugere-me continuidade, sequência, lógica entre os elementos. Enquanto que "não linear" sugere-me passos intercalados não necessariamente ligados entre si.

132. Data: 2006/10/11 09H17m

Autor: A2

Assunto: Re: Número de casos!

Também concordo, até porque se os casos forem bastante ricos, já temos pano para mangas. Além disso, por vezes situações que consideramos Casos podem perfeitamente ser partes de outros casos, sobre a forma de mini-casos. Daí a riqueza da TFC... que por isso mesmo acaba por permitir que se façam visitas guiadas entre eles e que estejam inter-relacionados.

Acho eu.... :)

133. Data: 2006/10/11 09H52m

Autor: P1

Assunto: Re: Alerta

O problema que reporta está a ser verificado pelo suporte.

Quanto ao template, a resposta é sim.

P1

134. Data: 2006/10/11 09H53m

Autor: P1

Assunto: Re: Dúvida

Com efeito, assim é. Estão as duas a pensar muito bem.

Cumprimentos,

P1

135. Data: 2006/10/11 09H54m

Autor: P1

Assunto: Re: não será contraditório?

Está correctíssimo!
Cumprimentos,
P1

136. Data: 2006/10/11 09H58m

Autor: P1

Assunto: Re: Registo no didaktos
Vou ver o que se passa com os registos.
P1

137. Data: 2006/10/11 10H19m

Autor: P2

Assunto: Re: matriz conceptual

Olá, bom dia!

Podem encontrar exemplos de matrizes conceptuais no texto "DidaktosOnline : Teoria da Flexibilidade Cognitiva e Ensino Baseado em Casos", disponível na área "Conteúdos -> Leituras de suporte".

Devem entender a matriz conceptual como uma representação que ilustra, de um ponto de vista gráfico, a estrutura de casos, mini-casos, temas de análise conceptual e sequências de um dado material didáctico. Ou, em palavras mais elaboradas :-): "[as] matrizes constituem-se como um auxiliar precioso na análise da extensão e profundidade conceptuais dos materiais didácticos construídos, representando de forma gráfica a estruturação dos conteúdos e as relações existentes entre casos e temas em documentos hipertexto estruturados segundo os princípios da TFC."

Continuação de bom trabalho para todos,
P2

138. Date: Wed Oct 11 2006 10:23

Author: P2

Subject: Re: estarei louco

Olá, bom dia!

A resposta à questão levantada, de uma forma abstracta e sem casos concretos :-), torna-se bastante complicada.

Pode enviar um documento em que explicita, de forma mais aprofundada, a estruturação desse domínio (clima), de forma a poder dar uma resposta mais fundamentada?

Continuação de bom trabalho,
P2

139. Data: 2006/10/11 10H41m

Autor: E12

Assunto: Re: matriz conceptual

Poder-se-á representar a matriz conceptual através de um esquema do género de fluxograma...?

140.Data: 2006/10/11 10H41m

Autor: P2

Assunto: Re: Já repararam?!

Bom dia a todos!

Antes de tudo, os nossos sinceros parabéns pelo empenho e pelas discussões que têm vindo a manter. Do nosso ponto de vista são muito enriquecedoras para todos (incluindo-nos nós no "todos") e demonstram capacidade e vontade de aprender e questionar.

No que diz respeito à(s) dúvida(s) propriamente dita(s) é, a dado momento do thread, levantada uma questão pertinente e que está relacionada com uma dificuldade adicional que mencionámos na sessão presencial: a questão da granularidade. Como é óbvio, na construção destes materiais e, mais concretamente, na delimitação dos nossos "objectos" (domínio, casos, mini-casos e temas) coloca-se sempre a questão da dimensão da "lente" que vamos utilizar para explorar um dado domínio de conhecimento. Esta questão da granularidade da informação tem muita importância nesta área de investigação e, mais concretamente, no âmbito da construção de materiais por recurso a um sistema HFC. A maioria dos autores propõe que os nós de informação - unidade básica de informação num hiperdocumento, neste caso um mini-caso (passo a redundância) - devem apenas exprimir um tópico ou, mais simplesmente, que devem ser de pequena dimensão por forma a promover a exploração e o múltiplo cruzamento conceptual do documento.

Em termos práticos tenham em consideração o seguinte: A fragmentação dos nós de informação em segmentos demasiados extensos pode ser contra a própria filosofia dos sistemas hipertexto (pela

limitação imposta à associação de informação), ao passo que a segmentação dos nós de informação em unidades demasiado pequenas pode conduzir à sua atomização, afectando negativamente os processos cognitivos do utilizador.

Espero ter ajudado.

Continuação de bom trabalho,

P2

141. Data: 2006/10/11 10H51m

Autor: P2

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Bom dia!

A discussão está interessante :-)

E, por isso, deixo mais um contributo: não acham que podem existir 2 tipos de desorientação na exploração deste tipo de materiais, por parte dos alunos?

Nesta linha de pensamento sugeriria um tipo de desorientação relacionada com a informação (complexidade e quantidade) que, regra geral, resulta em fenómenos de sobrecarga cognitiva por parte do aluno; e um tipo de desorientação exploratória, i.e., relacionada com a dificuldade em se orientar no documento e, por isso, intimamente relacionada com o desenho estrutural dos sistemas e com as estratégias de navegação fornecidas.

E agora... a questão :-)

Acham que a estrutura dos HFC's permite combater estes dois tipos de desorientação? Ou não? Se sim, de que forma?

Bons posts,

P2

142. Data: 2006/10/11 11H04m

Autor: P2

Assunto: Re: Número de casos!

:-)

Fantástico... e pertinente! Se repararem, na introdução que foi feita às teorias de aprendizagem (e que foi disponibilizada nos Materiais das Aulas) usamos o símbolo do yin-yang para representar as teorias construtivistas de aprendizagem. E usámos esse símbolo com um propósito duplo: o propósito de equilíbrio que, por seu turno, deve reflectir SEMPRE uma posição epistemologicamente relativista face à própria natureza do conhecimento. E é por isso que existem professores: para consensualizar equilíbrios resultantes de diferentes perspectivas e abordagens.

Cumprimentos,

P2

143. Data: 2006/10/11 11H23m

Autor: P2

Assunto: Re: aplicabilidade da TFC na multimédia

Olá, bom dia!

"No caso das sequências, um sistema multimédia ergonómico permite o acesso a uma determinada informação através de diferentes caminhos o que permite que uma mesma informação seja analisada consoante o caminho percorrido, ou seja, sob diferentes perspectivas."

Pois... o grande problema é esse, o da ergonomia. Em termos gerais, e limitando a análise a sites ou software educativo, tenho uma visão muito crítica acerca da maioria deles. Mas isso é um tema muito interessante e muito vasto que será objecto de uma discussão mais aprofundada em algumas das próximas disciplinas.

Continuação de bom trabalho,

P2

144. Data: 2006/10/11 11H44m

Autor: A4

Assunto: Re: matriz conceptual

Viva Dr.

Estamos, pois, a falar da tal tabela de dupla entrada com aquelas linhas de ligação (hipertexto) entre mini-casos, não?

Saúde!

145. Data: 2006/10/11 11H57m

Autor: P2

Assunto: Re: matriz conceptual

Olá, bom dia!

Sim, a representação é feita através de uma tabela de dupla entrada, em conformidade com a vossa "estruturação" do domínio.

Continuação de bom trabalho,
P2

146. Data: 2006/10/11 12H14m

Autor: A11

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Quanto à desorientação relacionada com a informação, acho que a TFC a elimina, de certo modo, dado ela apelar para o bom senso do criador do recurso. Este terá de tomar decisões referentes à granulação do conhecimento, tornando-o decomposto em partes susceptíveis de aprendizagem. Se seguirmos os preceitos da TFC com bom senso esta desorientação é colmatada.

Quanto à desorientação exploratório, sou da opinião, que a TFC também a combate, na medida que fornece caminhos sequenciais/caminhos especiais, que permitem ao aprendente o seguimento de caminhos significativos para o atingir dos objectivos propostos

147. Data: 2006/10/11 12H38m

Autor: E13

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Olá Nuno!

Eu acho que estás correctíssimo!

O problema é que muitas vezes quem constrói esses materiais nem sequer tem conhecimento acerca das diversas teorias de aprendizagem que existem!!!

:)

Beijinhos!

148. Data: 2006/10/11 12H44m

Autor: P1

Assunto: Re: Questão!

Vou ver o que se passa e depois informo.

P1

149. Data: 2006/10/11 12H52m

Autor: P1

Assunto: Re: Registo no Didakos

Para que todos os membros de um projecto tenham privilégios de edição, têm, obviamente, que se registar como "Editor".

Cumprimentos,

P1

150. Data: 2006/10/11 13H08m

Autor: P1

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Vejam também o problema de outra perspectiva:

Será que a oposição linear/não-linear se coloca somente em termos de "navegação física" num hiper-documento? Se sim, falamos da possibilidade que nos é dada de clicarmos exclusivamente num botão de avanço para progredirmos na informação (linear) ou, contrariamente, na possibilidade de seleccionarmos hiperligações a nosso bel-prazer nessa informação (não-linear).

Por outro lado, se pensarmos em termos de "navegação conceptual", o facto de saltarmos de um exemplo de um domínio para outro, e outro, e outro..., mantendo uma perspectiva (visão) específica de análise ou de observação, a linearidade de navegação física estará presente, mas conceptualmente estamos a assumir uma postura não-linear na travessia da paisagem conceptual proposta.

Votos de continuação de boas discussões,

P1

151. Data: 2006/10/11 13H16m

Autor: P1

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

O problema tem origem nas ideias expressas nos vossos dois posts: por um lado, a dificuldade de se encontrarem pessoas nas editoras (e mesmo autores) com sensibilidade e conhecimento no âmbito da teoria; por outro, a necessidade de equipas multidisciplinares, bem como as dificuldades de implementação dos princípios da TFC versus aspectos financeiros/lucro, pesarão na não adopção destes princípios. Quem sabe não sairão deste grupo futuros "decisores" que concretizem tal desiderato.

P1

152. Data: 2006/10/11 14H41m

Autor: E12

Assunto: Re: Panteon

Não consigo abrir este último link. Consegui abrir o primeiro mas só o link "[Tutorial Gráfico de Uso da Interface em Inglês](#)" é que está a funcionar.

153. Date: Wed Oct 11 2006 14:46

Author: E3

Subject: Re: Panteon

Não percebo pk não conseguem. No meu funciona perfeitamente. Talvez as definições do browser.

154. Data: 2006/10/11 14H54m

Autor: E12

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

A questão da falta de equipas multidisciplinares na criação de projectos multimédia é, de facto, uma realidade. Mas o facto das editoras não aplicarem a TFC nos seus projectos pode ter a ver com outras questões nomeadamente com a natureza e finalidade do próprio projecto. Como descrevia um dos textos disponibilizados pelos docentes, a TFC é uma teoria que se aplica a um nível de aprendizagem avançado pelo que é necessário ter em conta os públicos-alvo e o tipo de projectos quando se pensa em aplicar esta teoria em aplicações multimédia. Assim sendo, penso que adoptar esta teoria num projecto Multimédia direccionado a crianças, por exemplo, não seria muito eficaz uma vez que exige um grau de complexidade que estas, estando num nível de aprendizagem introdutório, ainda não adquiriram.

155. Data: 2006/10/11 14H59m

Autor: E14

Assunto: Re: aplicabilidade da TFC na multimédia

"Aliás, penso que a maioria dos sistemas multimédia desenvolvidos nos dias de hoje seguem esta teoria uma vez que permite uma aprendizagem gradual e menos "densa"."

Eu também concordo contigo e penso que o exemplo que dás relativamente aos sites (site de futebol e wikipédia) é simples mas muito útil e de fácil compreensão.

No que diz respeito às sequências também estou de acordo contigo, uma vez que os sistemas multimédia permitem o acesso à informação de forma não linear e utilizam vários media para representar/ilustrar o conhecimento. De certa forma, estes sistemas permitem uma nova atitude, sendo que o aprendiz tem liberdade para construir o seu conhecimento de forma mais dinâmica e ao seu próprio ritmo.

O facto de o aluno poder analisar/consultar uma informação sob diferentes perspectivas permite-lhe reformular ou adicionar algo àquilo que já sabia sobre um determinado domínio. Penso que é por estas razões que as tecnologias se tornam tão importantes no processo de aprendizagem e para a TFC.

Não sei se estou correcta, mas segundo o professor ainda vamos poder discutir muito sobre esta temática e desta forma poderemos "reconfigurar" o conhecimento que já possuímos.

156. Data: 2006/10/11 15H46m

Autor: E3

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Pelo k percebi, parece-me k uma criança em determinados assuntos e aprendizagens pode estar num nível avançado e não apenas introdutório. Penso até que, a utilização de uma aplicação bem construída (baseada na TFC), poderia retirar essa tal complexidade e tornar mais fácil a aprendizagem (visto que o domínio aparece "decomposto").

Miguel

157. Data: 2006/10/11 16H22m

Autor: E15

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Bom, de facto concordo com a intervenção do Nuno, pois um conhecimento abrangente, facultado de forma correcta (assente nos pressupostos da TFC), só pode favorecer o aluno. Isto, consequentemente, iria diminuir a dificuldade que os alunos têm em aplicar conceitos a novas situações, num nível avançado de aprendizagem, tal como nos é referido no artigo de Raquel Magalhães).

158. Data: 2006/10/11 17H11m

Autor: E12

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Em todo o caso, a TFC deve ser aplicada quando o público-alvo está num nível avançado de aprendizagem e, pelo que percebi, aqueles que estão no nível introdutório não têm um conhecimento suficientemente abrangente para apreender conteúdos apresentados com base na TFC. Já agora gostava de perceber melhor os limiares dos nível de aprendizagem introdutório e avançado.

159. Data: 2006/10/11 18H39m

Autor: A2

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Pelo que eu percebi, a complexidade neste contexto não se prende com dificuldade, mas sim com a possibilidade de oferecer várias representações do conhecimento ao aluno. Penso que mesmo numa fase introdutória deve haver alguma complexidade, pois deste modo, e tal como a E15 referiu, o aluno irá dispor de um conjunto de conhecimentos mais alargados que lhe permitirão responder com eficácia a novas situações

160. Data: 2006/10/11 18H45m

Autor: A2

Assunto: Criação do projecto no DIDAKTOS

Ao proceder à criação do projecto no DIDAKTOS, deparei-me com um elemento de preenchimento que me suscitou algumas dúvidas.

É pedido que seja definido para que disciplina é o projecto. Ora no caso do meu grupo o projecto que pretendemos desenvolver não é especificamente enquadrado em nenhuma das que lá se encontram, poderá sim, ser dado em várias, ou até ser estudado de forma autónoma. O que especificamos sim, é o nosso público-alvo.

Por tal motivo deixei estar a 1ª disciplina que aparece por definição, embora não tenha mesmo nada a ver...

Este elemento de preenchimento é relevante?

161. Data: 2006/10/11 18H53m

Autor: E2

Assunto: Praticabilidade dos materiais multimédia

Boa tarde!

Não querendo ser repetitivo em relação ao tópico "editoras-dúvidas", creio também ter em linha de conta que os professores NÃO pretendem ter em mãos um produto inovador por uma razão muito simples:

a) é muito mais seguro ter uma turma a trabalhar de forma tradicionalista do que arriscar o "bom comportamento" da mesma ao usar um produto multimédia.

Digo isto da ainda parca experiência de 10 anos de serviço. Ainda hoje, como coordenador do CRIE na minha escola, os portateis estão à disposição dos professores a um ratio de 1 computador por 2 alunos. Existe software disponível para cada área disciplinar. Estamos com um mês de aulas. Quantas vezes foram usados? 1 vez...e por mim!

Isto evidencia que os professores que temos em Portugal necessitavam de uma "lavagem" que lhes abrisse os olhos para a utilização de hipertextos multimédia em contexto de sala de aula.

Atravessar esses hipetextos com várias paisagens conceptuais é algo muito obscuro, para não dizer incógnito para a maioria dos professores, repito, muito agarrados à segurança do tradicional.

A maioria dos softwares educativos à disposição dos alunos assume-os como tábua rasa e logo todo o conteúdo é apresentado de uma única perspectiva, não levando em conta a praticabilidade e o realismo defendido pela TFC.

Compete-nos mudar essa posição, criando novos produtos que sigam essa linha, isto se acreditarmos na Teoria!

Abraço a todos

162. Data: 2006/10/11 20H02m

Autor: A8

Assunto: DISCUSSÃO DE GRUPOS

Boa noite e desculpem lá. Mas talvez alguém me possa responder.

Os professores respondem a questões ou esclarecem dúvidas nos fóruns individuais de cada grupo? Obrigada!

163. Data: 2006/10/11 21H30m

Autor: E15

Assunto: Re: DISCUSSÃO DE GRUPOS

Bom, não te posso esclarecer!

Mas, pessoalmente, espero que sim! :)

164. Data: 2006/10/11 22H05m

Autor: A3

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Concordo. Ainda hoje me aconteceu uma coisa curiosa com garotos do primeiro ciclo. Ao apresentar as imagens das bandeiras dos Estados Unidos e do Reino Unido, fui confrontada com um "bombardeamento" de concepções sobre as mesmas. Alguns alunos associaram-nas ao futebol (jogos FIFA da Playstation), outros falaram de bandeiras a arder na TV, outros de tropa e de armas, o que me deixou a pensar nesta questão. Um domínio que para mim era simples, linear e introdutório, passou a ter uma dimensão mais profunda, passível de ser analisado de uma forma mais complexa. Obviamente que o meu objectivo não era explorar o lado político da representação das bandeiras, mas o facto é que, se o quisesse fazer, haveria essa possibilidade. No entanto, tenho a perfeita noção que isso seria complicadíssimo e acho que isso é um factor que também condiciona as editoras. Trabalhar tendo por base a TFC é mais difícil e exigente que seguir outros pressupostos de cariz mais linear.

Mas provavelmente sou eu que já estou a ver a TFC em todo o lado... até nas conversas com crianças de seis anos... :)

165. Data: 2006/10/11 22H10m

Autor: A3

Assunto: Re: Praticabilidade dos materiais multimedia

Concordo. Mais uma vez, considero que a utilização de materiais multimédia e de pressupostos relacionados com a TFC em contexto de sala de aula, é mais exigente que outros métodos e materiais mais tradicionais, e nem toda a gente tem a predisposição de encarar essa exigência. Mas, na minha opinião, as coisas começam (lentamente) a mudar e as desculpas começam a acabar. Cada vez há mais formação, mais meios e mais ideias... faltarão, talvez, um pouco de vontade... mas lá chegaremos!

166. Data: 2006/10/11 21H42m

Autor: E10

Assunto: Re: TFC

De facto, julgo que ambos têm razão no que disseram. Na verdade, embora ignorando ainda a TFC, havia vindo a procurar estratégias que pudessem fazer frente ao que eu considerava um ensino demasiado abstracto e desligado da realidade. Assim, procurando fazer frente às consequências negativas de uma aprendizagem demasiado linear e objectiva que raramente tem em conta a plasticidade e flexibilidade de aplicação de conceitos, deixando assim erradamente de lado toda a complexidade que um conceito pode oferecer no que se designa "ill-structured", é com grande "voracidade" que me tenho debruçado sobre esta teoria e que ela propõe, uma vez que nos meus alunos que constato cada um das vantagens e desvantagens de um e outro método de ensino. Beijinhos... e obrigada!

Beijinhos... e obrigada!

Tenho a certeza que tenho ainda mt a descobrir sobre a TFC

167. Data: 2006/10/11 21H46m

Autor: A3

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Tem lógica :) O facto de um determinado hipertexto ter uma estrutura linear do ponto de vista físico, não implica que seja conceptualmente linear, uma vez que, ao seguirmos diferentes caminhos, dentro de um mesmo domínio, acedemos a diferentes perspectivas.

Respondendo a um post anterior, parece-me que o tipo de projecto que estamos (ou pelo menos tentamos) desenvolver, por assentar numa estrutura muito organizada e requerer um cuidadoso

trabalho de planificação, minimiza os riscos de desorientação dos aprendentes no "mar" da informação.

No fundo, o que está em causa, a meu ver, não é a TFC, uma vez que nós estamos constantemente expostos a uma variedade de perspectivas e estímulos diferenciados, mas sim o aproveitamento desse facto.

Não será por acaso que esta teoria aparece associada às novas tecnologias. A sociedade actual oferece uma multiplicidade de meios e opiniões que é preciso racionalizar e aproveitar do ponto de vista educativo.

Nesta medida, esta teoria vai muito de encontro ao conceito de "escola paralela" e é uma tentativa de concretizar as potencialidades dessa escola. Estou no bom caminho, ou longe disso?

168. Data: 2006/10/11 21H48m

Autor: E10

Assunto: Re: Dúvida

Olá A7,

Prazer em rever-t! É bom ver que uma docente da minha área julga o mm do k eu sobre esta TFC! De facto, se bem qe no meu caso esta era apenas 1 disciplina de opção do mestrado... acho que fiz a escolha certa. Estou a trabalhar e tenho sentido algumas dificuldades com alguns alunos que reagem muito mal à problematização sobre algo: passivamente ou simplesmente não compreendem, dizem que é demasiado complexo. - acho que eles se enquadram no perfil do aprendente e no método de ensino-aprendizagem que esta teoria procura combater... Espero poder aplicar tudo o que tenho aprendido nas minhas aulas e, já agora comparar resultados, reacções!

Beijinhos

169. Date: Wed Oct 11 2006 22:07

Author: E10

Subject: Re: domínios de conhecimento e casos

Boa noite,

gostaria apenas de fazer uma pequena salvaguarda... em relação ao que s diz do processo de ensino-aprendizagem em voga actualmente, no qual os conceitos são abordados de uma forma demasiado objectiva, simplista e desligada da realidade... Isso de facto acontece na maior parte das vezes, mas n posso deixar de partilhar com vocês uma pequena informação que vos vai dar, juntamente com esta TFC, uma grande alegria!

... aquando da minha prática pedagógica supervisionada, leia-se o ano passado, todos os professores e orientadores que comig trabalhavam deixaram-nos repetir o erro do método de aprendizagem do qual em parte fomos vítimas e... após termos constatado em contexto concreto de sala de aula e reflectido sobre as desvantagens e consequências negativas para os alunos do mesmo tipo de aprendizagem... batalharam connosco por um ensino menos abstracto, mais ligado à realidade, com diferentes e mais variadas perspectivas e abordagens para assim podermos chegar melhor aos nossos alunos e no contexto específico da nossa escola, combater o insucesso e o abandono escolares.

Foi difícil... tínhamos muitos vícios! Tivemos de alargar horizontes e o certo... é k no final do ano ao trabalharmos por competências, abordando conceitos e conhecimentos sob os mais diversos prismas e sempre enriquecidos pelas opiniões e comentários de alunos de uma turma considerada em particular "muito mazinha", julgo que conseguimos, embora ainda ignorando a TFC, desenvolver e aplicar algumas das estratégias e potencialidades desta mesma teoria, o que se aliando a um trabalho que designamos por competências deu, na nossa perspectiva, um grande resultado! Desculpem o desabafo de um recém-formado docente, cheio de esperanças e mts dúvidas, mas que acima de tudo quer enriquecer com este trabalhamos que todos estamos a desenvolver em conjunto!

170. Data: 2006/10/11 22H21m

Autor: A11

Assunto: Pedido de opinião!

Pessoal,

Acham que deveremos colocar questões directas, no seio dos textos ilustrativos do domínio de conhecimento?

Qual a vossa opinião?

Obrigado

171. Data: 2006/10/11 22H36m

Autor: E10

Assunto: Re: não será contraditório?

Respondendo ao meu colega "em apuros" e de acordo com o k vocês e especialmente a A8 referiu, penso que a Matemática não tem de ser um domínio bem estruturado, tem sim de, apoiando-se em casos e mini-casos que, pela multiplicidade de visões e perspectivas que oferecem da realidade, construam toda uma rede de interacção e significação que vai além do significado puro, simples, exacto e acabado do conceito que tu queres referir...
Estou certa?

172. Data: 2006/10/11 22H41m

Autor: A2

Assunto: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Questiono-me se no Didaktos devo fazer uma abordagem dos conteúdos para professores, ou para alunos??

No caso do meu grupo o público alvo do material didáctico será o 3 ciclo (virtualmente). Assim sendo, devo abordar a informação no sentido do "Tu", ou pelo contrário, visto que vai ser só para analisar na aula de mestrado, devo assumir uma postura mais teórica e distante...

Não sei se me fiz entender.... :S

173. Data: 2006/10/11 22H43m

Autor: E10

Assunto: Re: Registo no didaktos

Oi E9

Realmente n consigo editar qualquer dos conteúdos k construímos na 2.^a, apesar de já m ter registado como editor e como colaborador. De facto, tenho 2 registo, só k um n m vale d nd... tou mm confusa. Se alguém nos puder explicar cm é k estando em pontos diferentes poderemos editar os conteúdos do nosso projecto... avise!)

Obrigada!

174. Data: 2006/10/11 22H45m

Autor: A11

Assunto: Re: Registo no Didaktos

Obrigado

175. Data: 2006/10/11 22H49m

Autor: A11

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Colega,

Na minha opinião deverá ter em mente que o recurso se destinará, no seu caso, aos seus alunos, adaptando a linguagem ao tipo e nível dos alunos alvo.

176. Data: 2006/10/11 22H52m

Autor: E10

Assunto: Re: matriz conceptual

Obrigada!

Hoje mesmo pude comprovar isso... acabei de ler esse mm texto!

177. Data: 2006/10/11 23H03m

Autor: E10

Assunto: Re: Já repararam?!

De facto, A8 parece-me k sim, pois tb esse canais, embora subordinados de alguma forma aos "3 grandes" da TV portuguesa, podem tb incluir em si mesmos td 1 grande panóplia de formatos, programas, etc que por sua vez se podem dividir em mini-casos.

Imaginemos que escolhíamos como casos do domínio do canal "Sic Mulher" os seguinte:

- Séries; Telenovelas; Informação; Publicidade, etc.

E que dentro destes poderíamos dar exemplos de mini-casos tais como: nas séries "o Sexo e a Cidade", "Will and Grace", "Donas de Casa Desesperadas", etc.; na Publicidade: os anúncios de perfumaria, vestuário, novas tecnologias, etc.

Penso que estes poderão ser alguns casos e mini-casos possíveis de um domínio como "Sic Mulher". Ou estarei errada?

178. Data: 2006/10/11 23H04m

Autor: A2

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Pois... apercebi-me que a dado momento tava a ser demasiado teórica sobre as coisas. E depois questionei-me sobre o objectivo.

Mas sim, acho que tens razão :)

179. Data: 2006/10/11 23H11m

Autor: E10

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Subscribo inteiramente o k foi dito... De facto, como s pretende fugir a essa mm linearidade é k nos é proposto organizarmos sequencias de acordo com os temas, dando assim resposta às necessidades de adequação do conhecimento em questão à situação e a um contexto determinados, n é?

180. Data: 2006/10/11 23H15m

Autor: E5

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Sim A11, julgo que tens razão. O nosso publico alvo é de facto os alunos e recordo-me tb o Professor mencionar o mesmo na aula.

181. Data: 2006/10/11 23H16m

Autor: A12

Assunto: Re: Pedido de opinião!

Penso que será oportuno, talvez essa pergunta possa levar a outro tema, por exemplo...

Será assim???

182. Data: 2006/10/11 23H22m

Autor: E16

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Olá, é a primeira vez que participo no fórum geral, por isso aproveito para cumprimentar todos os que estão nesta GRANDE AVENTURA!

Em relação à tua dúvida, eu penso que deves direccionar a abordagem dos conteúdos para o público-alvo, que são os alunos. Penso que os projectos devem estar adequados ao nível dos alunos para que as aprendizagens possam ser, de facto, efectivas e contextualizadas.

183. Data: 2006/10/11 23H23m

Autor: E10

Assunto: Re: Número de casos!

Daí que tenhamos de "sugerir" ou "insinuar" caminhos através das sequências e temas que escolhermos? Pois se por um lado temos o dever de combater a linearidade, por outro lado temos de abrir caminhos a novas perspectivas, certo? Daí a importância das sequencia enquanto sugestões de exploração?

184. Data: 2006/10/11 23H36m

Autor: E10

Assunto: Re: Praticabilidade dos materiais multimedia

Olá E2,

Embora concorde com alguns dos pontos que referiste, considero que cada vez mais são os profs que procuram novas formas de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, sn o que estaríamos mts d nós aki a fazer. Reconheço que existem ainda mts docentes com medo do que eles chamam as "máquinas", mas é com cursos e mestrados como estes que podemos mudar este panorama, certo? Seremos os pioneiros para a diáspora da TFC e td o k de bom ela pode trazer, mas sejamos ao mm tempo críticos e conscienciosos, pois senão pensemos: De que vale conhecermos a TFC se na hora da construção do material educativo, não a sabemos aplicar ou se na hora de a utilizarmos em sala de aula ou outra não a sabemos rentabilizar?

Assim, penso que nós, enquanto "pioneiros" temos o direito e o dever de para além de mostrar as potencialidades da TFC e do Hipertexto Multimédia, procurar desenvolver práticas de reflexão acerca da melhor forma de aplicar e utilizar os seus princípios e ensinamentos, não é?

Obrigada pelos contributos e pertinência!

185. Data: 2006/10/11 23H43m

Autor: E15

Assunto: Re: Pedido de opinião!

Concordo, isso levará os alunos a enriquecerem a sua aprendizagem, mesmo que seja uma pergunta retórica! Já consultaram os exemplos de projectos do didaktos?

186. Data: 2006/10/11 23H45m

Autor: E10

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Olá E16,

Bem-vinda ao fórum de discussão geral. Espero k n t assustes!

Quanto à dúvida formulada pela nossa colega, e tal como já havíamos discutido previamente em grupo, considero que o nosso projecto deverá adequar-se ao público-alvo a que se destina. Desta forma, torna-se necessário fazer adaptações, não só ao nível da linguagem, mas também e sobretudo no que se refere ao domínio e, mais especificamente aos casos, mini-casos e à multiplicidade de visões que estes poderão proporcionar ao nosso público-alvo.

Para além disso, dessa adequação necessária, julgo que não podemos ou devemos cair no exagero já que, ao acontecer, este vai ditar um espartilhamento do conhecimento ao nível que consideramos apropriado ao nosso público-alvo. Assim, considero que devemos usar de sequências e temas que possam de alguma forma proporcionar novas e diferentes perspectivas, concorrendo deste modo para um conhecimento mais profundo acerca do conceito em questão.

Estarei certa?

187. Data: 2006/10/11 23H49m

Autor: E15

Assunto: Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Concordo com o que foi dito anteriormente. A linguagem deve ter em conta ao público alvo, adequando-se e facilitando o processo de ensino-aprendizagem. E como foi referido anteriormente, o professor referiu isso mesmo na sua exposição.

188. Data: 2006/10/11 23H52m

Autor: A14

Assunto: curioso, ou talvez não...

Olá a todos.

Não tenho colocado posts no fórum geral, mas tenho acompanhado, lendo e relendo as sucessivas questões aqui debatidas. O trabalho de grupo com os riscos e rabiscos dos nossos projectos consomem-me o tempo mas vou tentar ser mais participativo. :)

Mas vamos à curiosidade, ou talvez não...:

Ao ler e aprender nos posts do fórum geral, dei por mim a sentir a reestruturação da minha aprendizagem efectuadas neste princípio de mestrado. Apologista do construtivismo e como já ando a ver casos e minicasos em tudo que é lado, pensei eu: " não estará adjacente a esta aprendizagem que todos estamos a construir à TFC? Não estarão os nossos docentes a instruir-nos e orientar-nos na perspectiva da TFC?" Percebem a ideia?

Rapidamente fiz mais um rabisco:

Ambiente - Formação

Caso (exemplo ilustrativo): Mestrado em multimédia para a educação.

Minicasos (unidades): DME, TFC ou Spiro?*, Aplicações multimédia, ...

Temas (lente de quem observa, perspectiva de conhecimento): TFC?*, P.D. P1, P.D. P2, Mercado profissional, ...

Seq. (reestruturação dos minicasos por percursos alternativos):

1(Diaktos-*online*) 2(Fórum: construção de conhecimento *online*) 3(Plataforma de ensino à distância: BlackBoard)

Peço desculpa aos nossos docentes pelo uso do seu bom nome! Ainda mais se não estiverem bem "situados" neste raciocínio.)

É só um esboço (com alguns defeitos) mas a ideia tem copyright! ;) Evidentemente que não a irei utilizar pois penso que o projecto tem sentido como unidade de ensino e construção do conhecimento para a comunidade.

Será possível fazer este raciocínio?

Passo a pub. "Até já!"

189. Data: 2006/10/11 23H55m

Autor: E16

Assunto: Dúvida

Quando sugerimos uma sequência estamos a limitar o acesso ao conhecimento de outros conteúdos, por parte dos alunos?

DIA 12**190. Data:** 2006/10/12 00H00m**Autor:** E16**Assunto:** Re: Dúvida sobre o tipo de abordagem

Também concordo! O projecto deve ser adequado ao público-alvo mas tem de ser pertinente, tem de trazer informação nova que o aluno vai integrar na que já possui. Por isso é que o contexto é tão importante! Os alunos devem sentir-se desafiados...

191. Data: 2006/10/12 00H03m**Autor:** E16**Assunto:** Re: curioso, ou talvez não...

Pode ser do avançado da hora mas, à primeira vista, parece que faz algum sentido. Amanhã vou ler com mais atenção...

192. Data: 2006/10/12 00H06m**Autor:** A11**Assunto:** Re: curioso, ou talvez não...

Só acho que a eleição do caso único "Mestrado em Multimédia em Educação" não é suficiente para a compreensão do domínio do conhecimento. Só um caso, na minha opinião, transforma esse mesmo caso em domínio de conhecimento. Mas as inter-relações são interessantes

193. Data: 2006/10/12 00H08m**Autor:** A15**Assunto:** Questões relacionadas a finalidade pedagógica dos casos

O desafio atual do Quintrilho está para além da definição dos casos, mas compreender o momento em "que ele ultrapassa a sua finalidade pedagógica". Sinto que no diz respeito a esse aspecto, estamos dando voltas e chegando a mesma questão. Nosso domínio de conhecimento é transportes. O que pensamos em torno dos casos (vide fórum de discussão do grupo Quintrilho- esboço do projeto) talvez esteja ultrapassando tal finalidade. Exemplo: pensamos como caso a Instalação da Base Aérea de Alcântara, no Maranhão, Brasil. Este caso poderia dar origem a mini-casos, como a questão da legitimidade nacional, despropriação de habitantes da área da base. Os temas de reflexão brotam. Mas tememos estar fazendo um trabalho ambicioso e que no fim, leve o aluno a dispersão na exploração do material. Assim, gostaria de saber dos professores se avançamos nas questões ou não.

Atenciosamente,

Boa continuação de trabalho

194. Data: 2006/10/12 00H09m**Autor:** A11**Assunto:** Re: Dúvida

Viva,

Depende da sequência escolhida, até porque acho que há sequencias que só facilitam o acesso à informação relevante para a TFC.

As sequencias servem mesmo para isso - caminhos facilitadores da compreensão do domínio de conhecimento, segundo várias perspectivas

195. Data: 2006/10/12 00H10m**Autor:** A4**Assunto:** Re: Linear e Não-linear

Bom, eu começo a pensar que, de facto, a esmagadora maioria do software educativo (pelo menos o que eu conheço) baseia-se não na TFC mas na TIC. Não, não é a sigla TIC que estamos habituados a ouvir mas sim TEORIA DA INFLEXIBILIDADE COGNITIVA. Este apontamento de humor sério não é mais do que a minha opinião de que as aplicações informáticas educativas que eu conheço são quase todas lineares, explora-se o UM, passa-se obrigatoriamente ao DOIS e por aí fora. Lá está a malfadada estrutura.

196. Data: 2006/10/12 00H13m**Autor:** A5**Assunto:** Registo no DDO

Fiz asneira e não sei como remendar...

Registei-me no DDO como aluno, posso alterar a minha conta para editor?

Ou terei de me registar de novo com outro e-mail?

197. Data: 2006/10/12 00H17m

Autor: A4

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Continuando, acho por exemplo a DICIOPÉDIA da Porto Editora uma excepção à regra. É uma ferramenta com bastante uso da TFC. Exemplo: pesquisa-se PORTUGAL e na informação que nos aparece existem diversos hipertextos (links). De imediato o aluno pode ir directo, por exemplo a LISBOA e dentro desta seleccionar TORRE DE BELÉM e dentro desta DESCOBRIMENTOS e em descobrimentos imaginem a quantidade... Bom, cá está um ambiente conceptual de travessias entre casos, mini-casos e temas, quando aplicada a TFC. Permite os tais patamares de aprendizagem, sequenciais mas não estruturados.

Saúde!

198. Data: 2006/10/12 00H25m

Autor: A14

Assunto: Re: curioso, ou talvez não...

Sim, teriam que existir mais casos. Foi só um exemplo que me assolou e que coloquei num rascunho. Saudações!

199. Data: 2006/10/12 00H28m

Autor: A7

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Acho que o que te aconteceu corrobora o que disse numa das respostas anteriores, que é facto de combatermos a "preguiça cerebral" e que qt mais cedo actuarmos, mais e melhor eficácia terá. Não se esqueçam que as realidades vão mudando e as crianças de hj não são iguais a nós qd tínhamos a idade delas. A informação chega a todos e a todas as idades, daí que as tuas crianças tenham referido esse leque de informação e achares que a aplicação da TFC resultaria muito bem. Portanto, a TFC resulta bem, pk o contexto e o mundo real foram preparando-se para a receber - a nova era tecnológica.

200. Data: 2006/10/12 00H29m

Autor: E16

Assunto: Re: Dúvida

Mas ao desnvolver um projecto já não estamos a "seleccionar" ou a escolher o caminho que queremos que o aluno siga, já não estamos a seleccionar as perspectivas que queremos que o aluno conheça? Ou não...

201. Data: 2006/10/12 00H29m

Autor: E15

Assunto: Re: Registo no DOL

Olá!

Experimenta registar-te com o mesmo e-mai, mas como editor.

Eu também fiz asneira, mas duas vezes!

No final receberás uma mensagem no e-mail em que te registaste e tens de clicar num ícon, que já não posso precisar o que tem escrito, mas que é bem visível!

Espero ter ajudado...

202. Data: 2006/10/12 00H35m

Autor: A4

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Voltando à DICIOPÉDIA e às enciclopédias virtuais em geral, e apesar, como já referi no post anterior, da matriz conceptual ter algo de flexibilidade cognitiva, acho que facilmente um aluno pode cair nas desorientações citadas pelo Sr DR P2: a do excesso de informação e a da desorientação exploratória. Julgo ser isto a tal granularidade da questão. Daqui eu infiro, e peço ao Sr Dr P2 que me corrija ou confirme, que um software baseado na TFC deva ser: não denso mas multifacetado, não extenso mas variado, não difuso mas profuso, não complicado mas complexo, não sequenciado mas sequencial... Estarei a divagar??? DIGA DE SUA JUSTIÇA DOUTOR! saúde!

203. Data: 2006/10/12 00H37m

Autor: A4

Assunto: Re: Registo no DDO

boa pergunta! a mim aconteceu-me o mesmo. Tive de inserir outro mail entretanto criado à pressa para me registar como editor. Mas se alguém souber que é possível ser editor e aluno com o mesmo mail, apite.

Saúde!

204. Data: 2006/10/12 01H37m

Autor: A6

Assunto: Re: Registo no DDO

Tal como o Paulo também tive de me registar com um novo e-mail para ter funções de edição, pois tal como muitos de nós, o primeiro registo foi efectuado como "aluno".

Votos de bom trabalho para todos.

205. Data: 2006/10/12 01H40m

Autor: E1

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Aliás é preciso ter muito cuidado com o material que se apresenta às crianças, com a forma como se apresenta esse mesmo material e aquilo que eles podem dizer, pensar ou questionar. Porque as crianças questionam cada vez mais e estão cada vez mais em contacto com muitas realidades e perspectivas, e, por isso mesmo é de esperar que sejam capazes de desenvolver raciocínios que nos não tínhamos. Assim, elas também são uma boa maneira de começarmos a aplicar a TFC, pois quanto mais cedo contactarem com a pluralidade de perspectivas e visões, mas facilmente desenvolverão o seu raciocínio e o aplicarão em novos conceitos*? Não é isso que pretende a TFC? Concordo com o que foi dito anteriormente pela A7 e pela A3!

206. Data: 2006/10/12 00H46m

Autor: A8

Assunto: Re: Questões relacionadas a finalidade pedagógica dos casos

A15 será que podes juntar-te ao resto do quintrilho no forum de discussão do grupo?

Obrigada

207. Data: 2006/10/12 00H53m

Autor: A14

Assunto: Re: Questões relacionadas a finalidade pedagógica dos casos

Não sendo este o melhor espaço para discussões de trabalhos de grupo, esse projecto deveria ser debatido e estruturado no seio do mesmo em primeiro lugar.

208. Data: 2006/10/12 01H53m

Autor: E1

Assunto: Re: Registo no DDO

Bem..também a mim me aconteceu o mesmo! Acabei por me registar como editor com outro e-mail. Sabem...este fórum de discussão...ou como alguém já disse esta "tertúlia virtual" é mesmo muito interessante e sinto que me estou a enriquecer muito! Na verdade, é excelente poder tirar tantas dúvidas e aprender tanto com tanta gente. Estou a adorar!

Saúde

209. Data: 2006/10/12 01H57m

Autor: E1

Assunto: Re: Criação do projecto no DIDAKTOS

Já há muito que me interrogava acerca desta questão da disciplina! Não sei se é obrigatório escolher uma, mas talvez se torne mais lógico fazê-lo, não vos parece? Por outro lado, ao fazê-lo parece que estamos a limitar um pouco o trabalho, não sei?! Depois há ainda a questão de cada um puxar a brasa à sua sardinha, devido à diversidade de áreas dentro dos grupos! Não sei bem..tenho de reunir com o meu grupo!

Até lá!

210. Data: 2006/10/12 02H11m

Autor: (E1)

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Queria dizer " pluralidade de perspectivas e visões"...e o aplicarão em novas áreas do sabe".
Sorry (auto-corrigi-me-e ainda bem!!!)

211. Data: 2006/10/12 02H13m

Autor: E1

Assunto: Re: Editoras - dúvidas
"Áreas do saber"lol

212. Data: 2006/10/12 09H14m

Autor: P2

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Olá, bom dia!

Qualquer aluno, na exploração de qualquer software, pode sentir-se desorientado. A esse nível há um factor que é incontornável (ou devia ser, pelo menos): a acção do professor. E essa acção pode ter duas dimensões distintas mas que se complementam. Ou se verifica no auxílio à tarefa exploratória do software por parte do aluno - com um guião de exploração, por exemplo - ou através da construção, por parte do professor, dos materiais que o aluno explorará (o que estão a fazer neste momento).

Quanto aos materiais didácticos construídos por recurso a HFC's concordo com tudo o que disse, exceptuando a última distinção.

Continuação de bom trabalho,

213. Data: 2006/10/12 09H15m

Autor: P2

Assunto: Re: Número de casos!

Bom dia!

Ora nem mais :-)

Continuação de bom trabalho,

214. Data: 2006/10/12 09H22m

Autor: P2

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Olá, bom dia!

Esses 2 níveis podem ser distinguidos tendo em conta a capacidade de perspetivação global do domínio e o estabelecimento de relações sistémicas entre componentes de conhecimento, factuais e conceptuais, que se reflectirão numa maior flexibilidade de aplicação de conhecimento em situações imprevistas.

Em termos gerais, os profissionais não-especialistas (i.e., num nível de aprendizagem introdutório) tendem a deter um tipo de conhecimento mais focalizado em componentes superficiais do conhecimento de um dado domínio, negligenciando, frequentemente, os padrões e características de interacção existentes entre esses componentes.

Bom trabalho,

215. Data: 2006/10/12 09H24m

Autor: P2

Assunto: Re: Criação do projecto no DIDAKTOS

Olá!

Podem criar o projecto na área Ensino Superior.

Cumprimentos,

216. Data: 2006/10/12 09H26m

Autor: P2

Assunto: Re: DISCUSSÃO DE GRUPOS

Olá, bom dia!

Sempre que a dúvida nos é dirigida e, conseqüentemente, não resulta dos "brainstormings" inerentes ao vosso processo de trabalho, respondemos.

Continuação de bom trabalho,

217. Data: 2006/10/12 09H34m

Autor: P2

Assunto: Re: Dúvida

Olá, bom dia!

Apesar de toda a flexibilidade defendida (exploratória e conceptual), isso não é incompatível com alguma estrutura. Deste modo, devem pensar que estão a "delimitar" e não a "limitar" :-). Em qualquer caso, estão apenas a construir um material e, como qualquer outro material, este tem algumas limitações. É na sua aplicação concreta que os limites de qualquer material podem ser ultrapassados. Continuação de bom trabalho,

218. Data: 2006/10/12 09H40m

Autor: E14

Assunto: Re: Praticabilidade dos materiais multimedia

Penso que já venho um bocadinho atrasada...isto de não ter internet em casa....

Mas vou colocar a minha opinião na mesma :)

De facto nos dias de hoje existem materiais didácticos de grande qualidade que se apresentam como alternativas para aprender, ensinar e mais importante ainda para aprender a aprender. No entanto, por incrível que pareça, ainda existe uma grande resistência à mudança, às tic e aos novos métodos de ensino.

Contudo, tal como a colega referiu anteriormente, considero que estamos numa fase de mudança e, apesar de ainda serem poucos os docentes que recorrem a estas novas metodologias, já despertámos para a nova realidade pedagógica!

Estamos a progredir e cabe-vos a vós docentes continuar esta caminhada!

219. Data: 2006/10/12 10H05m

Autor: A2

Assunto: Re: Criação do projecto no DIDAKTOS

Obrigada pelo esclarecimento, já procedi à alteração.

220. Data: 2006/10/12 11H02m

Autor: A8

Assunto: Re: Já repararam?!

eu penso que estás certa!

Depois é "só"! Encontrar conteúdos para os mini casos e associar-lhes perspectivas que sejam recorrentes entre eles, ou alguns deles.

Aplicado a certos domínios faz sentido lógico, mas aplicado a outros já não é tão fácil.

221. Data: 2006/10/12 11H11m

Autor: A8

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Bom dia!

Há cerca de 2 meses tive a oportunidade de fazer uma formação na área de Literatura Inglesa e de novas metodologias para o Ensino do Inglês como Língua Estrangeira.

2 dos textos que foram trabalhados foram hipertextos (na altura, pareceu-me "hiper" complicado e confesso que até desliguei). Agora que entendo a teoria e as ideias que estão na sua base, vejo a sua finalidade e a sua importância...voltei aos textos.

Facilmente se entende a questão da linearidade e não-linearidade - se entendermos o texto ou a obra como um corpo só, com princípio, meio e fim, entendemos a sua linearidade; se explorarmos o texto a partir das diferentes perspectivas de cada personagem temos a tal não-linearidade, porque até podemos começar o texto no fim.

Professor corrija-me se estiver enganada. Os textos que estudámos na altura foram o <http://www.ryman-novel.com/>, e o Of Two Minds de Michael Joyce.

Cumprimentos,

222. Data: 2006/10/12 11H21m

Autor: P2

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Olá!

E posto de outra forma: não será que todas as não-linearidades são uma forma alternativa de linearidade :-)?

Bons posts,

223. Data: 2006/10/12 11H32m

Autor: A8

Assunto: Re: Linear e Não-linear
sim...sem dúvida!

224. Data: 2006/10/12 13H01m

Autor: A5

Assunto: Links? Poderão existir no DDO?

Hoje é o dia das minhas dúvidas.

Podemos sugerir links de sites no nosso projecto no DDO, para serem visitados e que disponibilizem mais informação sobre o assunto que estamos a tratar?

Surgiu-me esta dúvida e gostava de ler os comentário. É certo que corremos o risco de o leitor se dispersar do assunto que queremos tratar, mas para ilustrar melhor determinada informação, será viável recorrer a outras páginas WEB?

Ao disponibilizarmos links para outros sites, "perdemos" o controlo das aprendizagens que o aluno possa adquirir. E nesta base, podemos estar a esquecer o verdadeiro propósito do DDO, que deverá conter a grande parte da informação sobre o domínio de conhecimento que estamos a tentar transmitir.

Que vos sugere esta minha dúvida?

225. Data: 2006/10/12 15H02m

Autor: A14

Assunto: Re: Dúvida

Olá,

No sentido lato e teórico, penso que não será intuito da TFC limitar, ou até mesmo delimitar, as diferentes perspectivas e reestruturação do conhecimento sobre um determinado projecto (unidade de ensino).

Mas no sentido prático e na sua aplicação, a oferta de percursos alternativos e orientações ao aluno terá que ser algo delimitada. Isto, não invalidando pesquisas e outras ligações que o mesmo aluno possa efectuar. Delimitadas, no sentido de orientações exploratórias oferecidas pelo trabalho prático e na sua orientação por parte do professor. Pois caso contrário, o aluno estaria mais "sozinho" na descoberta, orientação e reestruturação da aprendizagem.

Certo?

Bom trabalho

226. Data: 2006/10/12 15H11m

Autor: A14

Assunto: Re: Praticabilidade dos materiais multimedia

Olá E2,

É uma triste realidade a pouca utilização dos hipermedia em contexto escolar por parte de muitos docentes. Mas, podemos e devemos contribuir para inverter isso de uma forma gradual.

Bom trabalho!

227. Data: 2006/10/12 15H38m

Autor: A11

Assunto: Re: Links? Poderão existir no DDO?

Concordo com a tua perspectiva. Acho que não deveremos introduzir links para novos sites, evitando assim a desorientação na informação.

228. Data: 2006/10/12 15H58m

Autor: E15

Assunto: Re: Links? Poderão existir no DDO?

Olá a todos!

Depois de ler as vossas duas intervenções, penso que os links podem ser, por um lado, positivos para os alunos, porque lhes dá acesso a mais informação, a novas realidades onde podem aplicar os seus conhecimentos; contudo, por outro lado, podem levar a que eles dispersem a sua atenção, levando a uma desorientação na informação, tal como referiu o A11. Mas, apesar disso, o professor tem a oportunidade (ou mesmo dever) de seleccionar um site, que se adequa àquilo que é de facto pretendido, ou seja, tem de ser capaz de adequar os seus objectivos com a informação disponibilizada.

É uma simples opinião...

Bom trabalho a todos e boas discussões!

229. Data: 2006/10/12 16H25m**Autor:** E12**Assunto:** Re: Praticabilidade dos materiais multimedia

Eu diria mais... já troquei algumas impressões com colegas ligados à área da educação e verifiquei que, mais do que resistência às TIC, os professores sentem-se mesmo a sentir-se ameaçados pela tecnologia. Acho que os profissionais da educação têm medo que as aplicações direccionadas ao ensino os venham a substituir o que não é de todo verdade. A existência de professores é essencial e nunca poderão ser substituídos por uma sistema electrónico. É necessário olhar para as TIC não como uma ameaça mas sim como uma ferramenta complementar à aprendizagem.

Por isso mesmo, felicito os professores que frequentam este curso/mestrado pois têm nas mãos a missão de revolucionar o ensino e de quebrar com as resistências às TIC.

230. Data: 2006/10/12 16H59m**Autor:** E12**Assunto:** Re: Links? Poderão existir no DDO?

Eu penso que o redireccionamento para outros links poderá não dispersar a atenção dos alunos. Vejamos: os links que colocarmos serão de sites que tratam de assuntos que têm a ver com o domínio que estamos a tratar. Além disso, a disponibilização de links permitirá uma maior abrangência do domínio e consequentemente uma maior diversidade de perspectivas de abordagem que enriquecerão a estratégia de ensino que pretendemos adoptar.

231. Data: 2006/10/12 17H13m**Autor:** E12**Assunto:** Re: Dúvida

A14, de facto o teu raciocínio parece-me ter toda a lógica e vai ao encontro daquilo que disse o professor P2. A tecnologia por si só tem limitações pelo que o ensino mediado por computador implica alguma estruturação nas sequências de aprendizagem o que não impede que o aluno se liberte e construa os seus próprios mapas conceptuais.

Saudações!

232. Data: 2006/10/12 17H21m**Autor:** P1**Assunto:** Re: Linear e Não-linear

Será mesmo que vai ao encontro do conceito de escola paralela? Pode explicitar?

233. Data: 2006/10/12 17H30m**Autor:** P1**Anexo:** Dissertac?a?o+completa+final.pdf (2530567 bytes)**Assunto:** Re: Editoras - dúvidas

Para que não restem dúvidas sobre a aplicabilidade da TFC no 1º Ciclo do Ensino Básico, vejam o documento anexo (não terão tempo de o ler todo num curto espaço de tempo, mas passem os olhos por ele).

Cumprimentos,

234. Data: 2006/10/12 17H42m**Autor:** A11**Assunto:** Re: Dúvida

Com efeito a responsabilidade do professor ao criar sequências - lembrem-se que se trata de "visitas guiadas" - é a de quem possui o discernimento didáctico de "conduzir" o aluno ao longo de uma "paisagem conceptual" específica, centrando a sua atenção num enfoque específico sobre os vários contextos em que a perspectiva conceptual tem relevância.

235. Data: 2006/10/12 17H44m**Autor:** P1**Assunto:** Re: Questões relacionadas a finalidade pedagógica dos casos

Parece-me que o vosso problema é não terem chegado ainda a um consenso relativamente a que domínio abraçar. Estão a saltar muito de uns domínios para outros. Cheguem a uma decisão e centrem a vossa atenção somente num domínio, dando assim por finda a dispersão.

Votos de bom trabalho,

236. Data: 2006/10/12 17H54m**Autor:** P1

Assunto: Re: Links? Poderão existir no DDO?

Podem incluir links, se assumirem o risco que apontam nos vossos posts e simultaneamente as suas virtualidades.

O local possível é no corpo do texto dos mini-casos, utilizando as ferramentas do editor de texto disponibilizado, ou como recurso.

Cumprimentos,

237. Data: 2006/10/12 19H59m

Autor: A3

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Na minha opinião, partindo do pressuposto que o conceito de Escola Paralela também levanta a questão da multiplicidade de meios e influências no nosso conhecimento e a forma como concebemos a realidade, este aproxima-se da TFC. No entanto, acho que se trata de uma proximidade mais ao nível dos meios através dos quais nos confrontamos com um determinado assunto, uma vez que o este conceito não obedece ao mesmo paradigma da TFC. Quero dizer, não há a mesma ideia de base, a imagem da paisagem atravessada por várias perspectivas, em várias direcções, todas elas válidas do ponto de vista científico, mas confesso que o facto desta teoria aparecer associada às novas tecnologias e, até certo ponto, o próprio conceito de hipertexto, me levaram a levantar essa hipótese de relação.

Trata-se de uma observação empírica, mas estará assim tão afastada da realidade?

238. Data: 2006/10/12 21H49m

Autor: A3

Assunto: Re: Linear e Não-linear

Não sei se o post que coloquei a propósito da problemática das editoras clarifica a minha posição acerca deste assunto. Nele falei das crianças de seis anos e o acesso que estas têm à informação, através da televisão e da playstation e o aproveitamento que a TFC pode fazer destes conhecimentos. É a isto que me refiro quando levanto a questão da Escola Paralela...

239. Data: 2006/10/12 23H00m

Autor: P1

Assunto: Re: Linear e Não-linear

De facto existe "alguma" semelhança. O problema é que, quando falamos de escola paralela, esta é "desestruturada", isto é, acontece por um preceito "oportunista" à qual se recorre com finalidades didácticas. O "oportunismo" na TFC é teoricamente fundamentado de modo integrado (numa teoria específica), enquanto que a escola paralela é teoricamente fundamentada num "oportuínismo" que não possui tal fundamentação teoricamente organizada, reduzindo-se assim a uma integração "ilustrativa" da realidade com intenção didáctica.

Não sei se me faço compreender, mas não sou capaz de explicar de outro modo.

Cumprimentos,

DIA 13

240. Data: 2006/10/13 01H55m

Autor: E5

Assunto: distinção entre conceito e caso

Podem esclarecer pf...a distinção entre conceito e caso

Cumprimentos

241. Data: 2006/10/13 02H17m

Autor: A11

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

No meu entender casos são episódios situados representativos do domínio de conhecimento.

Conceitos são perspectivas de análise dos casos.

Espero não estar equivocado

242. Data: 2006/10/13 09H36m

Autor: P1

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

Aqui vai.

Conceito: Uma ideia geral derivada ou inferida a partir de instâncias ou ocorrências específicas

Caso (retirado de "thefreedictionary"):

1. An instance of something; an occurrence; an example
 2. An occurrence of a disease or disorder
 3. A set of circumstances or a state of affairs; a situation
 4. Actual fact; reality
 5. A question or problem; a matter
 6. A situation that requires investigation, especially by a formal or official body.
- Espero que ajude a clarificar.

243. Data: 2006/10/13 09H39m

Autor: E9

Assunto: desenvolvimento de "tópicos"

Olá a todos!!!

Tenho uma dúvida que por muito estranha q possa ser me confunde um pouco e não me está a permitir avançar. O desenvolvimento de cada "tópico" seja ele caso, mini-caso ou tema deverá:

- ser um texto elaborado por nós, onde fazemos alusão às nossas fontes bibliográficas?
- o texto integral que serve de fonte?
- excertos dessa mesma fonte?

Qual deverá ser a extensão de desenvolvimento? É que em muitos casos do nosso projecto temos alguns textos extensos que receio que percam muita da sua riqueza se apenas colocarmos alguns excertos.

Poderá ainda ser, p. e., colocado o texto integral como recurso (pelo menos está acessível para quem tiver interesse em ler) e no desenvolvimento ser feita uma breve síntese que tente enfatizar os pontos-chave desse mesmo texto. O mesmo se deverá passar com vídeos não?

Outra questão e última: quando se elabora um projecto como este procura-se colocar à disposição do público-alvo uma série de perspectivas que poderão ser operacionalizadas, p.e., por diversos especialistas de diferentes áreas, contudo nós, elementos do grupo, nos comentários que fazemos devemos assumir uma postura imparcial relativamente a concepções que sejam mais tendenciosas?

Please clarifiquem-me esta ideia para poder avançar!!!:D

Obrigada e bom trabalho para todos! ;)

244. Data: 2006/10/13 10H22m

Autor: A7

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

Portanto, in grosso modo, o conceito é abstracto e o caso é concreto. Portanto, na TFC temos k usar casos ilustrativos do domínio porque são concretos, tiveram existência física na nossa realidade e não podemos utilizar conceitos pois estes são abstractos, e em termos de ensino/aprendizagem na perspectiva da TFC não surtem o efeito pretendido - aprender certos domínios de forma a poder aplicar esse conhecimento em situações novas. Estarei certa?

245. Data: 2006/10/13 10H43m

Autor: A2

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

Realmente, acho que esta é uma questão pertinente, também gostava de a ver esclarecida se possível.

246. Data: 2006/10/13 10H48m

Autor: A2

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

As minhas dúvidas também se assemelham um pouco às tuas... não te sintas sozinha :).

O meu grupo está a optar por textos, suportados também por algumas imagens ou animações, que possam explicar os casos e mini casos em análise.

Também já dei por mim a ser tendenciosa na elaboração de alguns elementos informativos... mas por outro lado também pensei que o papel do professor é formar, ou seja, se eu disser a um aluno que as drogas são más, julgo que não estou a ser tendenciosa ou parcial, mas sim correcta.

Contudo, também gostava de ver a tua dúvida esclarecida.

247. Data: 2006/10/13 11H10m

Autor: E18

Assunto: Re: Já repararam?!

Olá a todos!

O imenso que tenho aprendido a ler todas as vossas contribuições tem sido fundamental para esclarecer as minhas dúvidas. Peço desculpa por não contribuir neste momento, mas prometo vir a

fazê-lo brevemente... Digamos que os condicionantes técnicos se têm sobreposto à minha vontade de participar.

Acho realmente, que tudo o que tem vindo a ser debatido é fundamental e que muito do que aqui aprendemos, já está a ser desenvolvido em algumas áreas e salas de aula... Nós estamos, simples e complexamente, a dar-lhe um contexto, uma estrutura, enfim um nome! Com isso a educação só tem a ganhar.

Bem hajam! Bom trabalho a todos!

Até breve, espero!!!

:-)

248. Data: 2006/10/13 11H25m

Autor: A11

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Eu acho que o objectivo, essencial do, deste tipo de trabalho não é o fornecimento de uma só perspectiva ou da nossa perspectiva "tendenciosa", mas sim colocar à disposição dos alunos várias perspectivas que lhe permitam obter decisões o mais consensuais possível sobre o domínio do conhecimento. O aluno, nestas decisões, deverá assumir um papel de construtor do seu próprio conhecimento.

Espero ter ajudado

249. Data: 2006/10/13 11H49m

Autor: A8

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Não sei...se a droga servir para tratar um doente ou for usada para minimizar a dor de alguém - tem sempre o seu lado mau, mas também podemos ver o seu lado bom, i. e., quando aplicado como ajuda terapêutica.

Não?

250. Data: 2006/10/13 12H21m

Autor: E11

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

Permitam-me que tente esclarecer tal dúvida, convidando-vos a ler o ponto 1.4.5 "Casos oncretos em contextos reais", da bibliografia recomendada A Teroria da Flexibilidade Cognitiva (Raquel Magalhães, 2002), p. 12.

"...nesta teoria o caso tem um papel central e é a partir dele, e sempre ligado a ele, que o pensamento abstracto surgirá."

Em suma, o "conceito" só surgirá, quando aprofundarmos o nosso conhecimento sobre o caso!

Certo?

Ajudou?

251. Data: 2006/10/13 12H24m

Autor: A2

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Quando me surgiu o exemplo da droga, não estava propriamente a referir-me à morfina ou a outros tipos de drogas que possam eventualmente ser usadas com efeitos terapêuticos. Estava mm a referir-me às drogas pesadas, que ainda são ilegais em Portugal...expressei-me mal....

252. Data: 2006/10/13 12H37m

Autor: E1

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Olá a todos,

Penso que esta questão que a E17 levantou é muito pertinente na medida em que nos faz pensar sobre a autenticidade dos textos que lá vamos colocar. Por outro lado, importa pensar no que referiu o A11, que importa "colocar à disposição dos alunos várias perspectivas" acerca do mesmo assunto. Assim parece-me fundamental formar sim, mas talvez a "imparcialidade" seja muito importante quando se está a formar, não vos parece. No entanto, penso que nos "comentários temáticos" podemos alargar um pouco para a nosso perspectiva? Ou afinal que é suposto aparecer nestes comentários? As diferentes perspectivas, ou apenas uma em cada comentário?

O texto penso que deve ser o original, do qual vamos analisar partes ilustrativas do todo, não é assim, tal como de um filme ou vídeo, certo? Afinal não são estes os nossos mini-casos, as diferentes perspectivas que cada um tem sobre um mesmo aspecto?

Se calhar já estou a ficar confusa. Alguém ajuda....

253. Data: 2006/10/13 13H01m

Autor: A8

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Sim eu percebo-te A2, mas também me questioneei sobre isso. Mesmo que seja só sobre as drogas pesadas e se, a intenção, é ter várias perspectivas não estarás a reduzir o conceito apenas para o seu lado mau? A questão da terapêutica, do prazer, não deverá ser tida em conta?!
Desculpa se te estou a confundir, mas o teu exemplo dá que pensar!!

254. Data: 2006/10/13 13H35m

Autor: E5

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

Ajudou. Mt obrigado

255. Data: 2006/10/13 14H08m

Autor: A2

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

A questão da droga foi um exemplo que me surgiu de momento, nem estou a trabalhar sobre isso. Foi só mesmo para tentar abordar a questão da imparcialidade ou não...

256. Data: 2006/10/13 14H19m

Autor: E17

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Obrigada o todos pela ajuda!;)

Acerca da questão da imparcialidade estou mais esclarecida contudo continuo com duvidas técnicas acerca da elaboração dos textos... mas penso que se calhar a melhor opção é colocar o texto integral como recurso e proceder a uma análise de conteúdo do mesmo, sem comentários pessoais, para que estes não percam o seu valor enquanto testemunhos de entidades mais especializadas.

Não será assim? :)

257. Data: 2006/10/13 14H20m

Autor: (A8

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

ok...os meus posts eram uma tentativa de discutir isso mesmo..

Bom trabalho

258. Data: 2006/10/13 14H30m

Autor: A2>

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Acho que estamos todos demasiado confusos, e acho que a entrega do relatório de progresso na 4f irá fazer com que os docentes nos esclareçam se estamos no bom ou mau caminho...

Eu sinceramente estou muito confusa...

Por exemplo, pensei que o objectivo fosse nós próprios construirmos o conteúdo (baseados em determinada bibliografia, é claro), que depois seria complementado com imagens ou elementos multimédia.

Claro que tudo isto também deve depender muito do tipo de domínio que se escolhe, ou até do público alvo em causa.

É como digo... quando perceber tudo isto na perfeição vou considerar-me uma pessoa mais inteligente :P

259. Data: 2006/10/13 14H35m

Autor: E17

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

:D Olha Acho que precisamos de ajuda superior!!! Professores uma ajudinha! :D

Obrigada!

260. Data: 2006/10/13 15H29m

Autor: P1

Assunto: Re: distinção entre conceito e caso

Ora aí está uma maneira inteligentemente colaborativa de construir conhecimento partilhado. Parabéns!

261. Data: 2006/10/13 15H41m

Autor: P1

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Penso que ajudará darem uma vista de olhos num dos projectos do DOL.

Selecione o 5º ano, Língua Portuguesa. Encontrarão dois Projectos sobre o mesmo tema (A Menina do Mar). Selecione o 2º projecto. Para entrarem, digitem a password "meninamar". Enjoy!

262. Data: 2006/10/13 17H47m

Autor: A14

Assunto: Re: Editoras - dúvidas

Obrigado pela partilha Professor P1!

Cumprimentos,

263. Data: 2006/10/13 20H53m

Autor: A15

Assunto: Questão

Segundo o texto do Didaktos, se um tema for credível, ele só tem a enriquecer o leque de perspectivas do tópico. Logo, o que se pode entender por tema credível? Não consegui assimilar este termo.

264. Data: 2006/10/13 22H43m

Autor: A10

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Obrigado pelo exemplo. A mim ajudou-me mt a entender.

DIA 14

265. Data: 2006/10/14 00H40m

Autor: A5

Assunto: Re: Questão

A tua questão sugere-me outra: será um tema credível aquele que "tem interesse" para criar conhecimento?

Penso que tema credível será todo o que venha enriquecer o mini-caso, que possa dar informação importante criar aprendizagens efectivas, que poderão ser utilizadas noutros contextos.

Será a minha visão também é correcta?

266. Data: 2006/10/14 01H56m

Autor: (A11

Assunto: Re: Questão

Na minha opinião, não estando a entender muito bem o contexto em que lhe sugere "tema credível", julgo que a definição surge associada à necessidade de eleger temas que sejam na realidade representativos do domínio de conhecimento e que ocorram de forma declarada e situada na representação de conceitos.

Espero ter conseguido ajudar

267. Fórum: Fórum de discussão Geral

Data: 2006/10/14 02H06m

Autor: A12

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Tudo se tornou muito mais claro...

268. Data: 2006/10/14 02H50m

Autor: A4

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Caro Dr. P1:

Acho que a melhor lufada de ar fresco que nos podia ter dado, pois vale mais uma imagem do que mil palavras. Apesar do nosso projecto nada ter a ver com esse, a sua estruturação ajudou-me a

compreender o mecanismo dos projectos DOL baseados na TFC.
Muito obrigado!
Saúde!

269. Data: 2006/10/14 03H20m

Autor: E7

Assunto: Episódio interessante

Olá!

O episódio que referiste da tua aula é de facto interessante e só vem provar que de facto cada vez mais temos de conseguir ensinar invocando aspectos da realidade, pois isso possibilita que os alunos interajam e tenham um papel activo na sua própria aprendizagem.
Cabe-nos a nós, educadores, estarmos atentos.... :)

270. Data: 2006/10/14 12H20m

Autor: P1

Assunto: Re: Questão

Nem mais!

Um tema credível é um tema que não aparece de forma forçada, só por que dá jeito, de pára-quebras, não reconhecível no próprio mini-caso, (já pareço um dos membros do Gato Fedorento :-))

Isto é, trata-se de um tema que é RELEVANTE e que ENSINA ALGO.

Votos de bom trabalho,

271. Data: 2006/10/14 14H43m

Autor: A4

Assunto: MAYDAY, MAYDAY!!

Caros Drs. ou colegas. Estou a estoirar de raiva... Será que alguém me consegue dizer porque é que ao escrever a descrição de um tema e ao pedir para gravar, o sistema dá-me o seguinte erro:

Microsoft OLE DB Provider for ODBC Drivers error '80040e57'

[Microsoft][ODBC SQL Server Driver][SQL Server]String or binary data would be truncated.

D:\WWW\IDAKTOS.UA.PT\MOTOR\..\includes\globals.asp, line 118

Será por ser longo? Não me parece pois dá ideia de ser ilimitado!

Espero ajuda urgente!

Saúde!

272. Data: 2006/10/14 15H00m

Autor: A4

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Em termos de debate torna-se um tema vasto e rico que poderá ser analisado por várias perspectivas. A esta situação está ligada a consensualidade de opiniões, que tornam o domínio rico e complexo

273. Data: 2006/10/14 15H10m

Autor: A11

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Cada mini-caso poderá ter diversas perspectivas de análise, o que vai permitir adquirir um conhecimento mais aprofundado e abrangente da realidade desse caso. Por Exemplo: Caso: "Venda de droga no Casal Ventoso"; mini-caso: "compra de cocaína por rapaz de 15 anos" - poderemos analisar este mini-caso nas seguintes perspectivas: perspectiva dos moradores; perspectiva da polícia; perspectiva dos toxicodependentes, etc. Se analisarmos numa só perspectiva não teremos a visão abrangente da realidade desse mini-caso, perdendo-se pelo caminho espartilhos de informação relevante.

Espero ter ajudado

274. Data: 2006/10/14 15H22m

Autor: A11

Assunto: Re: desenvolvimento de "tópicos"

Abordando a questão da imparcialidade e achando-a pertinente, acho que não deveremos influenciar as aprendizagens dos nossos alunos através da nossa perspectiva "tendenciosa" (embora isso aconteça na maioria das vezes). Teremos de fornecer sim um conjunto de informação relevante que permita aos nossos alunos a construção do seu próprio conhecimento, através da reflexão e descoberta. O aluno terá de ser levado a um trabalho cognitivo relativamente elevado, na tentativa de analisar as diversas perspectivas de análise das informações e retirar delas o verdadeiro

conhecimento (conhecimento susceptível de ser transferido para novas situações). Se o aluno perceber qual é a nossa perspectiva de análise e se ela estiver subjacente no projecto, irá efectuar um esforço menor na tentativa de discernir acerca da realidade - será sempre influenciado pela na visão dos acontecimentos.

275. Data: 2006/10/14 21H39m

Autor: P2

Assunto: Re: MAYDAY, MAYDAY!!

Olá, boa noite!

Muito embora não tenha sido ainda possível contactar o responsável pela administração da BD, atendendo à mensagem de erro, parece-me, com efeito, que se poderá dever ao tamanho da expressão, ou seja, o campo da BD criado para armazenar essa informação pode ter essa limitação em termos de tamanho.

Neste sentido, sugiro que opte por uma designação menos extensa.

De qualquer modo, farei seguir a sua mensagem para o administrador da BD.

Continuação de bom trabalho,

276. Data: 2006/10/14 23H28m

Autor: A4

Assunto: Re: MAYDAY, MAYDAY!!

Caro Dr P2:

Confirmo que, apesar de ser janela rolante e por conseguinte parecer ilimitado em termos de texto, é mesmo verdade que é limitado, pois fui tirando, tirando até que deixou gravar.

De qualquer modo parece-me uma falha técnica de concepção da plataforma, pois se é limitado tinham concebido uma caixa com essas características.

No entanto... Incidente resolvido!

Saúde!

DIA 15

277. Data: 2006/10/16 01H17m

Autor: A6

Assunto: Re: Ajuda..DOL

Obrigada professor, mas após orientação de uma colega já solvei o problema!

Vou continuar a trabalhar.

278. Data: 2006/10/15 01H18m

Autor: E9

Assunto: Re: Os sete princípios dos conhecimentos pouco-estruturados!

Olá

Vou responder à questão usando uma transcrição do texto que me parece esclarecedora

"Mayer (2001) propõe sete princípios que devem estar subjacentes à concepção de um documento multimédia...."

279. Data: 2006/10/15 01H51m

Autor: A6

Assunto: Ajuda..DOL

Caros colegas e professores, estou com um problema no DOL e não sei como o resolver..se alguém tiver sugestões... :)

Num determinado mini-caso associei vários temas, mas quando consulto o projecto...só me aparece um tema associado (por acaso o primeiro introduzido)!

No entanto, num outro mini-caso..já não tenho qualquer problema deste tipo! não sei o que se passa!

280. Data: 2006/10/15 11H15m

Autor: P1

Assunto: Re: Ajuda..DOL

Teremos que contactar o administrador do DOL. Queira, por favor, dar-me as coordenadas do projecto (nível, nome e disciplina), bem como o mini-caso exacto onde isso acontece, com a descrição do problema.

Cumprimentos,

281. Data: 2006/10/15 18H35m

Autor: E4

Assunto: citação de fontes

Quando nos textos dos casos e mini-casos apresentamos informação (eventualmente adaptada) retirada de, por exemplo, um site, devemos colocar lá essa fonte?

282. Data: 2006/10/15 18H39m

Autor: E4

Assunto: possível solução

Aconteceu-me algo semelhante... a primeira vez que adicionei temas ficaram só numa espécie de listagem. No segundo caso já aparecia essa listagem com temas que podia seleccionar. tb não ficaram temas no primeiro mini-caso, pelo que os integrei depois, clicando em "associar tema". Espero k isto possa ajudar

283. Data: 2006/10/15 19H00m

Autor: A3

Assunto: Mais uma ajuda no DOL

Estou a tentar colocar alguns recursos vídeo no DOL mas (para além de demorar bastante tempo) o processo é interrompido por uma mensagem de erro. Isto aconteceu com ficheiros com diferentes tamanhos e formatos. Poderão dizer-me se há formatos incompatíveis com o DOL? Mais alguém está a ter este problema?

Obrigada

284. Data: 2006/10/15 19H48m

Autor: E4

Assunto: ordem dos casos

É possível trocar a ordem dos casos? Obrigada

285. Data: 2006/10/15 21H23m

Autor: A15

Assunto: Registro no DOL

Como aconteceu com meus colegas, fiz meu registro DOL como aluna e agora não consigo registrar-me como editora. Que passos devo seguir?

286. Data: 2006/10/15 21H28m

Autor: A15

Assunto: Registro no DOL

Solucionado o registro no DOL.

DIA 16

287. Data: 2006/10/16 01H16m

Autor: A6

Assunto: Re: possível solução

Obrigada! Ajudou! Problema Resolvido!

288. Data: 2006/10/16 09H50m

Autor: P1

Assunto: Re: ordem dos casos

Somente se podem ordenar os mini-casos. Os casos somente podem ser reordenados se forem feitos de novo. De qualquer modo, não é relevante a ordem pela qual se apresentam os casos de um dado domínio.

Cumprimentos,

289. Data: 2006/10/16 14H36m

Autor: A7

Assunto: Re: citação de fontes

Eu também tenho a mesma dúvida da E4! Será que alguém nos pode ajudar? Please!

290. Data: 2006/10/16 15H31m

Autor: A11

Assunto: Re: citação de fontes
Eu também tenho a mesma dúvida.
Será que basta mencionar no final do projecto as fontes onde retiramos a informação?
No desenvolvimento dos meus casos, baseie-me em informações de alguns autores e no final de cada texto mencionei as fontes/obras onde retirei a informação.
É suficiente?

291. Data: 2006/10/16 21H29m

Autor: E15

Assunto: Re: ordem dos casos
Altera-lhes a data..

292. Data: 2006/10/16 22H23m

Autor: P2

Assunto: Re: citação de fontes

Olá, boa noite!

A citação das fontes poderá ser feita, se assim o pretenderem e conforme as situações, na descrição do caso ou dos mini-casos.

Por outro lado, e tendo em conta que existe um relatório que acompanha o material construído, se considerarem que essa informação fica algo "deslocada" no contexto do DOL, podem referenciá-la no relatório.

Continuação de bom trabalho,

293. Data: 2006/10/16 22H32m

Autor: E9

Assunto: URGENTE - Relatório de progresso

Alguém sabe em que consiste a estruturação dos conteúdos (parte do relatório - Material Didáctico desenvolvido?

E já agora, como se insere a matriz conceptual (feita no Excel) no template?

Obrigada!

Grupo Madeira

294. Data: 2006/10/16 22H53m

Autor: A16

Assunto: Mais dúvidas...

Boa noite,

Em nome do meu grupo "Recente" venho pedir socorro no sentido de esclarecer algumas dúvidas de carácter muito prático, pois nenhum dos elementos do grupo esteve presente nas aulas presenciais, onde estas situações terão sido eventualmente tratadas.

1) Quando de fala em Relatório de Progresso, este deve ser entendido, de que forma? uma documento dando conta do ponto situação do projecto, ou ,usando já o template de relatório, como um rascunho do relatório final a apresentar?

2) Na representação, na matriz conceptual, das travessias da paisagem conceptual, os códigos "D, C e T", a que correspondem e o que significam na própria travessia? (domínio, caso e tema?)

Obrigada, cumprimentos,

295. Data: 2006/10/16 23H13m

Autor: A11

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Boas,

"D" significa descrição. "C" significa contexto e "A" actividades - Todas estas designações referem-se aos mini-casos.

296. Data: 2006/10/16 23H17m

Autor: A11

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Julgo que o relatório tem como propósito descrever a evolução do trabalho, proporcionando uma reflexão acerca do mesmo, funcionando igualmente como rascunho, de certa forma, ao relatório final.
É esta a minha opinião

297. Data: 2006/10/16 23H37m

Autor: A10

Assunto: Re: URGENTE - Relatório de progresso

Olá. Parece-me que a estruturação de conteúdos é a descrição da forma como está construído o vosso domínio, tendo também em conta os objectivos. Quanto à segunda questão, o que queres saber ao certo? é como colocar uma grelha feita no Excel no documento Word?

298. Data: 2006/10/16 23H45m

Autor: A10

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Nas informações, nesta mesma plataforma, encontras um guião da estrutura do relatório.

299. Data: 2006/10/16 23H52m

Autor: A6

Assunto: Re: URGENTE - Relatório de progresso

Eu fiquei com a ideia que o relatório de progresso deve seguir as mesmas orientações do relatório final.

300. Data: 2006/10/16 23H53m

Autor: A1

Assunto: Re: Registo no DDO

Oi! Não precisam de se registar como alunos para visualizar o vosso projecto. Entrem como "convidados" com a password. Agora ser aluno e editor acho difícil, apesar de apenas me ter registado como editor. Se tiver a dizer uma barbaridade inútil, desculpem-me!!!!

DIA 17

301. Data: 2006/10/17 00H03m

Autor: A16

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Sim, obg... eu vi, por isso a minha dúvida.

A estrutura proposta ajusta-se à proposta relatório. Como relatório de progresso, pensei que seria um documento tipo "ponto" da situação, como o template é só um... ficamos com essa dúvida.

Obrigada,

302. Data: 2006/10/17 00H11m

Autor: P2

Assunto: Re: URGENTE - Relatório de progresso

Olá, boa noite!

Com efeito, o relatório de progresso deverá seguir a mesma estrutura do relatório final, tal como disposto no guião prático da disciplina:

"O relatório de progresso tem por finalidade orientar o desenvolvimento dos materiais de modo a que estes, do ponto de vista da sua potencial aplicação educativa, revelem uma maior adequação e qualidade. Neste sentido, os materiais serão objecto de uma avaliação de progresso, através do relatório de progresso (máximo de 6 páginas) e da respectiva matriz conceptual. O relatório será, como é óbvio, objecto de feedback, atempado. A sua estrutura deverá obedecer ao template disponibilizado e explicitado (...), com as devidas adaptações em termos de dimensão."

No que diz respeito à matriz conceptual, poderão optar por duas soluções:

(i) se pretenderem inseri-la no relatório, deverão seleccionar, no Word e na página em que pretendem inserir a matriz, a opção "Object" do menu "Inserir" e, na caixa de diálogo subsequente, a opção "Criar a partir de ficheiro", indicando o documento Excel em que se encontra a matriz (faço referência ao nome das opções em Português, uma vez que o meu Office é em Português).

(i) podem ainda enviar a matriz isolada, i.e., à parte, como um futuro anexo do relatório.

Continuação de bom trabalho,

303. Data: 2006/10/17 00H14m

Autor: P2

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Boa noite!

O meu post anterior (Re: URGENTE - Relatório de progresso) poderá contribuir para esclarecer a sua dúvida.

Continuação de bom trabalho,

304. Data: 2006/10/17 00H17m

Autor: A16

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Desculpa, concordo com o D=descrição; C=contexto, mas o T (e não A), por essas ordem de ideias só pode ser T=Temas associados.

De qualquer forma, apesar da leitura do documento *DidaktosOnline*, ainda estar numa fase de "leitura na diagonal", não encontro referência a esses códigos, excepto na apresentação dos próprios casos.

Onde encontrar esta informação?

305. Data: 2006/10/17 00H33m

Autor: A6

Assunto: Imagens- DOL

Estou com alguns problemas "técnicos" no DOL. Alguém me pode ajudar?

Não estou a conseguir incorporar imagens nos mini-casos. Pretendo usar imagens as que tenho gravadas no meu pc, mas o editor dos "mini-casos" não deixa...

Outra coisa...e em relação à utilização de vídeos como recurso? Tentei fazer o upload de um mpeg4 e não consegui...dá erro! Será por ser pesado ou não dá mesmo para utilizar?

306. Data: 2006/10/17 00H36m

Autor: E1

Assunto: Re: Registo no DDO

Podes ser aluno e editor se fizeres o registo com dois e-mails diferentes..isto...já tinha sido explicado aqui no fórum geral, se não me engano!

Saudações

307. Data: 2006/10/17 00H53m

Autor: A16

Assunto: Re: Mais dúvidas...

Viva,

Sim, obrigada. A minha dúvida foi respondida.

Cumprimentos,

308. Data: 2006/10/17 02H43m

Autor: A16

Assunto: Re: Imagens- DOL

Viva,

Penso que as imagens tb são integradas como recurso do mini-caso.

Quanto a filmes, animações flash, n encontrei problema... um mp4 (big...10 MB) deu-me erro, pelo q tlv haja limitações de tamanho!

Active Server Pages error 'ASP 0113'

Script timed out

/motor/_upload_recurso.asp

The maximum amount of time for a script to execute was exceeded. You can change this limit by specifying a new value for the property Server. ScriptTimeout or by changing the value in the IIS administration tools.

309. Data: 2006/10/17 09H25m

Autor: A2

Assunto: Associar temas

Olá a todos!

Alguém me sabe dizer como poderei separar os meus temas, ou seja, a medida que vou associando temas num mini caso, ele por definição vai-me buscar os que tinha colocado em outro mini caso. Se em alguns casos isso não constitui problema devia a temas iguais, noutros cria, pois nem todos os temas de repetem.

Somebody help me? :)

310. Data: 2006/10/17 10H02m

Autor: P1

Assunto: Re: Imagens- DOL

Podem ser integradas imagens nos mini-casos do DOL, seguindo o seguinte procedimento:

- Adicionar recurso
- Ver propriedades da imagem depois de associada aos recursos e copiar o url que ela assume no DOL
- Inserir imagem com o editor de texto, atribuindo-lhe o url copiado (mapeada à base de dados) e guardar o mini-caso
- Remover a imagem colocada em recursos.

Quanto aos vídeos, por questões de não "afogamento" do servidor, estes não devem ultrapassar os 8 MB (embora aceite ficheiros um pouco acima).

311. Data: 2006/10/17 10H03m

Autor: P1

Assunto: Re: Associar temas

Não estou a perceber o problema. Pode explicitar?

312. Data: 2006/10/17 10H23m

Autor: A4

Assunto: Re: Associar temas

Cara colega:

Se bem percebi quando queres associar um tema a um mini, reparas que ele tem sempre o texto original. Não é problema: esse texto está lá sempre. Podes apagar o texto que ele assume na caixa e fazer de novo pois o DOL guarda os diferentes textos de um tema para os diferentes mini-casos.

Repara que mesmo quando seleccionas outro tema que não o primeiro da caixa rolante, o texto da descrição abaixo é sempre o do primeiro. Portanto podes editar que ele guarda.

Apesar disso, também quero partilhar a opinião neste aspecto da gestão dos temas, de que a plataforma DOL é muito confusa. Quem sabe... será propositado!!!

Saúde!

313. Data: 2006/10/17 11H14m

Autor: A2

Assunto: Re: Associar temas

O que me parece que acontece, é que o DOL em cada caso, possui uma lista comum de temas.

O meu problema é que os mini-casos desse caso, em algumas situações não tem os mesmos temas.

Porém, ao carregar no mini caso que for, aparecem-se todos os temas que já associei, e alguns não era suposto lá estarem (naquele mini caso em particular)

Não sei se fui clara...

Se calhar até sou eu que estou a fazer algo errado para se dar esta mistura.... Não sei....

314. Data: 2006/10/17 11H50m

Autor: E15

Assunto: Re: Associar temas

Olá! Se clicares em lista de temas, vão aparecer todos aqueles que já foram incorporados nesse mini-caso. Apesar disso, se o teu tema for igual, em dois mini-casos, deves clicar em associar tema e, onde aparece o nome do tema, selecciona o tema que pretendes associar. Contudo, se for diferente podes criar um novo tema (em lista de temas) ou alterar o texto original e guardar posteriormente.

315. Data: 2006/10/17 12H03m

Autor: E6

Assunto: Re: citação de fontes

Obrigada pelo esclarecimento! Também estava com a mesma dúvida dos colegas.

Continuação de bom trabalho!

316.Data: 2006/10/17 12H26m

Autor:A2

Assunto: Re: Associar temas

Muitoooooooo obrigada !! Problema resolvido :D

317. Data: 2006/10/17 12H29m

Autor: E10

Assunto: Re: URGENTE - Relatório de progresso

Bom dia!

Assim sendo, e uma vez que, de algum modo, se esqueceu de nos esclarecer acerca do significado da estruturação e conteúdos. Será que esta é a descrição das sequências e objectivos de cada uma delas? Deverá ser este feito como legenda da matriz conceptual? Ou poderemos elaborar a estruturação de conteúdos através da produção de uma tabela ou quadro descritivo das sequências? Ou existem outras formas de explicitar a estruturação de conteúdos de mais claras?

Por favor, é urgente para que possamos fazer a estruturação de acordo com as indicações deste projecto e do relatório de progresso.

Obrigada pelo apoio e disponibilidade

318. Data: 2006/10/17 13H55m

Autor: A6

Assunto: Re: Imagens- DOL

Obrigada pelo esclarecimento!

Acerca das imagens já me tinha lembrado as incorporar nos recursos...vou tentar!

Quanto à incorporação dos filmes (mpeg4) não sei o k se passa. O meu tamanho do meu não chega aos 7M, mas vou ver o que se passa.vou tentar novamente.

Mais uma vez obrigado.

319. Data: 2006/10/17 14H17m

Autor: A15

Assunto: Re: Praticabilidade dos materiais multimédia

Mas do que ninguém sei como vai ser árdua a tarefa de levar esta teoria e o desenvolvimento de materiais multimédia para o Brasil e especificamente, para o meu estado, Maranhão, que possui um dos piores índices de desenvolvimento humano.

Mas o compromisso com o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida dos alunos valem qualquer esforço e comprometimento de nossa parte. É claro que já existem trabalhos exitosos e este será muito bem-vindo.

320. Data: 2006/10/17 14H43m

Autor: A5

Assunto: Urgente! Esclarecimento precisa-se!

Viva!

Amanhã teremos de entregar o relatório, mas temos já de ter informações introduzidas no DOL?

321. Data: 2006/10/17 15H25m

Autor: E1

Assunto: Re: Urgente! Esclarecimento precisa-se!

Boa questão! Também queria saber isso, pois se temos de ter todas as informações introduzidas no DOL penso que talvez seja complicado fazê-lo para todos os casos!

Digam algo DRs!

322. Data: 2006/10/17 17H30m

Autor: A11

Assunto: Re: Urgente! Esclarecimento precisa-se!

Partilho da mesma dúvida. Teremos de introduzir até amanhã todas a informação do projecto no DOL?

Se não, quais as informações que deverão estar presentes no DOL?

Obrigado

323. Data: 2006/10/17 19H05m

Autor: A4

Assunto: ALGUÉM CONSEGUIU???

Gostaria de saber se alguém conseguiu colocar um ficheiro vídeo (*.wmf) na descrição do mini-caso, ou o vídeo ser, em si, o próprio mini-caso.

Se ninguém conseguiu, pergunto aos Drs se é possível.

Saúde.

324. Data: 2006/10/17 19H06m

Autor: E6

Assunto: Re: Urgente!Esclarecimento precisa-se!

Também tenho a mesma dúvida. O que é mesmo necessário termos introduzido no projecto DOL?

325. Data: 2006/10/17 20H20m

Autor: A16

Assunto: Re: ALGUÉM CONSEGUIU???

Em formato wmf, não.

Já coloquei como recursos swf... mas agora tb estou com dificuldade em fazer o upload de um com cerca de 4 Mb...

Há limite de tamanho para o projecto no Didaktos?

326. Data: 2006/10/17 20H54m

Autor: A8

Assunto: Re: Urgente!Esclarecimento precisa-se!

Eu penso que não...o objectivo para amanhã não é ter o projecto pronto, mas sim ter o "esqueleto" dele estruturado, fundamentado e enquadrado nos pressupostos do DOL..

Mas posso estar enganada...se estiver temos um problema!!

327. Data: 2006/10/17 21H16m

Autor: E14

Assunto: Re: Urgente! Esclarecimento precisa-se!

Concordo. Mas a verdade é que quanto mais se tiver desenvolvido...mais positivo será, na medida em que através do feedback que os professores nos irão dar poderemos detectar algumas falhas e optimizá-las na fase final.

A altura de errar é agora! : /

Continuação de bom trabalho!

328. Data: 2006/10/17 22H27m

Autor: E14

Assunto: urgente -didaktos

Estamos com um problema no didaktos. Tanto eu como a Rita estamos registadas como editores e não conseguimos editar o nosso projecto. Já entrámos com o login da Ana tentamos adicionar-nos e não conseguimos porque os nossos nomes não aparecem listados. Como podemos resolver o problema? Caso não o consigamos resolver vamos lá colocar as coisas através do coordenador.

A E19 Também não aparece na lista, mas só está registada como aluna.

Pedimos desculpa por estarmos a ser repetitivas...mas como colocamos o post no fórum e os professores ainda não responderam...decidimos colocar outro no geral.

Aguardamos uma reposta.

Obrigada!

329. Data: 2006/10/17 23H07m

Autor: P2

Assunto: Re: URGENTE - Relatório de progresso

Boa noite!

Tendo em conta que, de algum modo, parti do princípio que essa era uma questão pacífica e resolvida, aqui ficam alguns contributos para a clarificação do significado de estruturação de conteúdos:

- Em que se basearam para a escolha dos conteúdos, i.e., para a eleição dos mini-casos, truncagem em mini-casos, escolha e associação contextualizada dos temas?

- Porque propõem determinadas sequências especiais e não outras?

- Porque optaram por determinados formatos de conteúdos (textos, imagens, vídeos, sons e animações), em detrimento de outros?

- ...

Cumprimentos,

330. Data: 2006/10/17 23H11m

Autor: P2

Assunto: Re: Urgente! Esclarecimento precisa-se!

Boa noite!

O objectivo desta etapa de progresso é avaliar a estrutura e a fundamentação do material didáctico, em função dos pressupostos da TFC.

Deste modo, NÃO é mandatário que já tenham o material implementado no DOL.

Bom trabalho,

331. Data: 2006/10/17 23H20m

Autor: P2

Assunto: Re: ALGUÉM CONSEGUIU???

Olá, boa noite!

Julgo que esse formato não é suportado no DOL. Não conseguem converter o vídeo para um dos formatos suportados?

Continuação de bom trabalho

332. Data: 2006/10/17 23H22m

Autor: P2

Assunto: Re: urgente -didaktos

Olá, boa noite!

Só agora tive oportunidade de vir ver o que se passa nos fóruns.

Vou transmitir esse problema ao responsável pela administração do DOL.

Assim que tiver novidades, aviso-vos.

Continuação de bom trabalho,

DIA 18

333. Data: 2006/10/18 00H01m

Autor: E14

Assunto: Re: urgente -didaktos

Olá!

Obrigada! Já desde sábado que tentamos adicionar-nos e não conseguimos. Penso que não vale a pena fazer um novo registo, até porque um deles iria ficar sem utilidade e a bd iria ficar com informação desnecessária.

Espero que esta situação se resolva! Se entretanto isso não acontecer.... Vamos colocar os dados com o login da E13 que ficou como a coordenadora.

Mais uma vez obrigada!

334 Data: 2006/10/18 00H51m

Autor: A16

Assunto: Re: ALGUÉM CONSEGUIU???

Ok, e quanto ao tamanho máximo de uploads no projecto, há alguma restrição? Eu continuo sem conseguir fazer o upload de um recurso swf de 4Mb?!

335. Data: 2006/10/18 10H02m

Autor: P1

Assunto: Re: ALGUÉM CONSEGUIU???

A informação que temos por parte do administrador do DOL é que podem fazer uploads até 8MB. Se, eventualmente não conseguirem, teremos que aguardar que o administrador do DOL regresse de Cabo Verde, para resolver a situação. Ele já cá estará no fim de semana.

Cumprimentos,

336 Data: 2006/10/18 10H23m

Autor: P1

Assunto: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Caríssimos e caríssimas,

Uma vez que na sexta-feira, dia 27, tanto eu como o Prof. Luis Pedro estaremos ocupados com afazeres aos quais não podemos escapar (eu estarei na Universidade Católica de Lisboa a arguir uma tese e o Prof. Luis Pedro a ministrar exames), a apresentação dos trabalhos terá que ter lugar no dia 28, sábado, seguida do exame.

Tratando-se de 9 grupos, com apresentações limitadas a 20 minutos cada, seremos capazes de gerir o tempo de modo a acomodar todas as actividades. Iremos elaborar um teste que também não requeira muita escrita.

Lamento este imprevisto e ter-vos estragado a tarde de Sábado.

Cumprimentos a todos e todas,

337. Data: 2006/10/18 10H26m

Autor: P1

Assunto: Credenciais DOL

Pedimos encarecidamente a todos os grupos que, nos relatórios de progresso respectivos, incluam as coordenadas de acesso aos vossos projectos no DOL (designação, ano, disciplina e password). Cumprimentos,

338. Data: 2006/10/18 10H54m

Autor: A2

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Significa então que na 6f não haverá aula, certo?

339. Data: 2006/10/18 11H08m

Autor: A10

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Olá professor. Quer dizer que na sexta não há nada e é tudo no sábado? E no sábado de tarde a que horas termina? é que tenho trabalho organizado... e não sei se dá para alterar...

340. Data: 2006/10/18 11H20m

Autor: E6

Assunto: Re: urgente -didaktos

Como já referimos ontem não conseguimos editar o nosso projecto com o nosso login. Tanto eu como a E14 aparecemos na lista de alunos com o nosso login do Blackboard em que nos registámos como alunas inicialmente. Mais tarde registámos-nos como editores com outro login e esse não aparece listado. Apenas nos conseguimos adicionar como alunas e não como colaboradores.

Caso não o consigamos resolver vamos lá colocar as coisas através do coordenador, a Ana, como já tínhamos referido.

A E19 também não aparece na lista.

Pedimos desculpa pelo incómodo.

Aguardamos uma resposta.

Mais uma vez Obrigada!

341. Data: 2006/10/18 11H39m

Autor: A16

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Obrigada, alteração de eventos registada.

342. Data: 2006/10/18 13H22m

Autor: A11

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Ok. No problem.

Obrigado

343. Data: 2006/10/18 13H39m

Autor: E4

Assunto: por falar em exame...

Por falar em exame, será que nos podiam dar algumas pistas sobre o que vai constar dele? ;)

344. Data: 2006/10/18 13H47m

Autor: A4

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Muito bem. Temo é que alguns projectos DOL um pouco extensos (caso do nosso JOSP) serão pouco esgrimidos em 20 minutos. Mas estamos certos de que os Srs Drs estão já a contar com o facto, conhecendo já os projectos de antemão.

Saúde.

345. Data: 2006/10/18 16H03m

Autor: E15

Assunto: Exame

Qual a duração do exame?

346. Data: 2006/10/18 16H51m

Autor: P1

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Exactamente!
Cumprimentos,

347. Data: 2006/10/18 16H52m

Autor: P1

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Se formos minimamente organizados (todos), terminaremos por volta das 16:30.
Cumprimentos,

348. Data: 2006/10/18 16H54m

Autor: P1

Assunto: Re: por falar em exame...

Concentrem-se na TFC, pela vossa saúde! :-)))

349. Data: 2006/10/18 16H55m

Autor: P1

Assunto: Re: Exame

Até duas horas para os mais rápidos, com tolerância de 30 minutos para quem queira treinar a caligrafia.

É o normal.

Cumprimentos,

350. Data: 2006/10/18 19H05m

Autor: E4

Assunto: Re: por falar em exame...

;))

351. Data: 2006/10/18 23H14m

Autor: E3

Assunto: Entrega de relatório

Oi,

O relatório envia-se por mail, ou coloca-se na área de troca de ficheiros do grupo. Quem sabe?

352. Data: 2006/10/18 23H18m

Autor: P2

Assunto: Re: Entrega de relatório

Olá, boa noite!

Coloquem o relatório na área de troca de ficheiros, com uma indicação da designação do ficheiro num post no fórum de grupo.

Bom trabalho,

353. Data: 2006/10/18 23H26m

Autor: A1

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Apesar de compreender toda a situação. Isto torna-se muito complicado. No meu caso, tinha um casamento agendado para o início da tarde!

Tomei nota da alteração.

354. Data: 2006/10/18 23H29m

Autor: A11

Assunto: Re: Entrega de relatório

ok

Recebido

Obrigado

355. Data: 2006/10/18 23H55m

Autor: E13

Assunto: apresentação projecto

Quanto à apresentação do nosso projecto... Há alguns parâmetros que devemos seguir? Qual o tempo de apresentação? Teremos que dividir a mesma por todos os membros do grupo para que todos falem um pouco, não é?

DIA 19

356. Data: 2006/10/19 00H19m

Autor: E10

Assunto: Entrega de Relatório de Progresso_Grupo Madeira

Boas noites aos nossos professores,
Queríamos apenas comunicar-vos que já disponibilizámos o nosso relatório de progresso bem como a nossa matriz conceptual (em ficheiros separados) na secção de troca de ficheiros do nosso grupo. Assim o nome do ficheiro do relatório é: "Relatório de Progresso_ versão definitiva" e o ficheiro da matriz conceptual que segue em separado é designado de: "Matriz Conceptual_ versão definitiva".
Obrigada pelo apoio e disponibilidade
Grupo Madeira

357. Data: 2006/10/19 00H53m

Autor: E3

Assunto: Entrega de relatório

Caros Professores,
o relatório de progresso do grupo @veiro_connections foi colocada na área de troca de ficheiros com o nome Relat_progress_final.
Cumprimentos

358. Data: 2006/10/19 08H42m

Autor: E10

Assunto: Re: apresentação projecto

Oi (...)!:

De facto, concordo ctg d k seria necessário alguma informação acerca dos critérios de avaliação das apresentações dos trabalhos... já sabemos que esta não deverá exceder o tempo limite dado de 20 minutos e.... mais nada.

Beijos

359. Data: 2006/10/19 12H42m

Autor: P1

Assunto: Re: ALTERAÇÃO IMPORTANTE DE EVENTOS!

Acredite que lamento imenso, caríssimo Jaime. Mas pense pela positiva: imagine que era o seu... :-))
Abraço sincero,

360. Data: 2006/10/19 12H48m

Autor: P1

Assunto: Re: apresentação projecto

As apresentações, ficando ao critério do grupo a forma como as farão na atribuição de responsabilidades a cada membro, deverão ser suficientemente sucintas, mas explícitas, para se acomodarem a 20 minutos. A apresentação tem obviamente como base o relatório final, podendo ser suportada por um slide show. Não se percam em detalhes relativamente aos conteúdos dos projectos desenvolvidos no DOL, nem assumam a postura de jograis quando fizerem a apresentação. Estejam preparados para responder a perguntas (nossas e dos restantes colegas).
Cumprimentos,

361. Data: 2006/10/19 14H55m

Autor: E11

Assunto: Re: apresentação projecto

Entendido! ;-)

362. Data: 2006/10/19 23H25m

Autor: E16

Assunto: Re: Entrega de Relatório de Progresso_Grupo Madeira

Caros Professores, detectámos um erro no nosso relatório que explicámos numa mensagem no forum do nosso grupo (grupo Madeira). Agradecemos a Vossa compreensão em relação ao problema que surgiu e pedimos que levem em consideração o relatório com o nome "relatório de progressão_ versão2" que está disponível na troca de ficheiros do nosso grupo.
Obrigada!

Grupo Madeira

DIA 20**363. Data:** 2006/10/20 09H15m**Autor:** P1**Assunto:** Re: Entrega de Relatório de Progresso_Grupo Madeira
Mensagem recebida atempadamente!
Cumprimentos,**364. Data:** 2006/10/22 11H48m**Autor:** P1**Assunto:** Re: Dificuldades no upload de vídeo
Vamos tentar resolver, ok?
Cumprimentos,**365. Data:** 2006/10/20 14H37m**Autor:** A5**Assunto:** Projectos no DOL

Viva!

Tenho andado a ler alguma bibliografia de forma mais pormenorizada e a tentar detectar erros no projecto do meu grupo, mas faltam exemplos práticos.

Vimos o exemplo de Cabo Verde, que não pareceu valer grandes elogios, e o da Menina do Mar. Será que era possível termos acesso a outros projectos no DOL?

366. Data: 2006/10/20 21H45m**Autor:** E10**Assunto:** hiperligação - dúvidaPodemos inserir uma hiperligação como conteúdo de um mini-caso? Ou seja, qualquer utilizador precisará de Internet!
Obrigado!**367. Data:** 2006/10/20 22H19m**Autor:** A1**Assunto:** Dificuldades no upload de vídeo

Caros colegas e professores

Penso também já ter sido falado, mas não estou a conseguir colocar um vídeo de 5.43 MB nos recursos do DOL.

Se não estou em erro, o administrador chega este fim-de-semana e, deste modo coloco esta questão como alerta.

Cumprimentos a todos e bom trabalho.

368. Data: 2006/10/20 22H38m**Autor:** E10**Assunto:** Erro no DOL

Boa noite,

Ao adicionarmos um texto na descrição de um tema associado a determinado mini-caso, encontramos a seguinte falha no sistema.

ADODB.Field error '800a0bcd'

Either BOF or EOF is True, or the current record has been deleted. Requested operation requires a current record.

/motor/view_cena.asp, line 43

Contudo, tal não nos parece que seja devido à extensão do conteúdo. Será que alguém sabe a razão deste erro?

Obrigada

DIA 21**369. Data:** 2006/10/21 01H05m**Autor:** A5**Assunto:** Re: hiperligação - dúvida

Nuns post acima coloquei esta questões referindo-me a links, podes ver os comentários e ler o comentário do professor P1.

Espero ter ajudado.

370. Data: 2006/10/21 01H44m

Autor: E1

Assunto: erro no DOL

Ao tentar fazer alterações a alguns dos textos já colocados no DO, acontece o seguinte erro:

ADODB. Field error '800a0bcd'

Either BOF or EOF is TRUE, or the current record has been deleted. Requested operation requires a current record.

/motor/view_cena.asp,line43

Às vezes mesmo com este erro grava as alterações, mas outras vezes não. Qual a razão? Algo que estou a fazer de errado?

371. Data: 2006/10/21 01H47m

Autor: E1

Assunto: Re: erro no DOL

Pelos vistos, voltei a experimentar agora, e acaba por guardas as alterações que faço. de qualquer forma, também há outra colega que já se queixou do mesmo erro, por isso convinha ser verificado Saudações

372 Data: 2006/10/21 12H17m

Autor: A1

Assunto: Re: Erro no DOL

Olá

Não sei a origem do erro. Mas sei que, se se escrever o tema e gravar aparece a mensagem de erro.

Se fizerem retroceder (na página do erro) no internet explorer e depois o voltar na página do

didaktos, o tema fica lá gravado. Espero ter sido explícito. Comigo resultou sempre.

Se precisarem de mais ajuda apitem ;)

373. Data: 2006/10/21 14H08m

Autor: A2>

Assunto: Re: Erro no DOL

Comigo já aconteceu a mesma coisa e resultou sempre... apesar da mensagem de erro ele fica lá guardado :)

374. Data: 2006/10/21 15H19m

Autor: E17

Assunto: Problemas na edição (DOL)

Olá a todos!

Quando faço o login no Dol enquanto aluna e acedo ao projecto do meu grupo apenas consigo visualizar dois dos casos que já lá estão inseridos. Mas quando faço login enquanto editor para acrescentar informação ao projecto consigo visualizar todos os outros casos. Adiciono ou altero informação e gravo sempre, mas continuo a apenas visualizar dois casos quando se me ligo como aluna. Se calhar é ingenuidade minha até porque uma das minhas colegas está como coordenadora e talvez por eu entrar com a minha pass ao projecto isto não esteja a dar. Contudo eu estou como colaboradora e pensei que à partida isso significasse que poderia fazer as alterações que quisesse que essas ficariam registadas. Será esta a razão? deveria eu entrar sempre com o login e a pass da minha colega? :s estou confundida! Uma ajudinha POR FAVOR!!!

Obrigada e bom trabalho para todos!

375. Data: 2006/10/21 16H32m

Autor: E3

Assunto: Sequências temáticas

Oi,

Ao ler o doc de suporte 4 (de p1 e P2 - DidaktosOnline : Teoria da Flexibilidade Cognitiva e Ensino Baseado em Casos) nas matrizes conceptuais apresentadas (páginas 53 e 64) reparo que as linhas que penso corresponderem a sequências temáticas passam por células em branco, ou seja, por temas que não estão associados aos mini-casos. Se a sequência corresponde a um percurso a efectuar no domínio esta não deveria passar apenas por temas que nesses mini-casos estão associados?! Como se pode operacionalizar isso no DOL Não sei se consegui fazer-me entender ou se a minha dúvida é descabida. Quem percebeu a minha dúvida pode dar uma ajudinha?

376. Data: 2006/10/21 16H35m

Autor: A1

Assunto: Blackboard lento

É só comigo, ou Blackboard às vezes está um pouco lento??

Cumprimentos a todos.

377. Data: 2006/10/21 16H42m

Autor: A1

Assunto: Re: Sequências temáticas

Também é uma dúvida que tenho. E o facto das sequências que estabelecemos serem quase lineares (seguirem sempre na mesma direcção da tabela). Acho que também deve haver alterações pelos exemplos serem de literatura, o que possibilita o estabelecimento de outro tipo de relações.

Ficamos a aguardar por mais uns esclarecimentos sobre sequências e a sua ilustração na matriz conceptual.

Cumprimentos

378. Data: 2006/10/21 16H48m

Autor: A7

Assunto: Re: Sequências temáticas

Eu também fiquei com dúvidas, mas até pensei que os espaços em branco seriam pertinentes, para fazer reflectir acerca da ausência de um tema num certo mini-caso, mas creio que esta não será a resposta. Fico também à espera de esclarecimentos!!!

Bom fim-de-semana!!!!

379. Data: 2006/10/21 17H15m

Autor: A11

Assunto: Re: Sequências temáticas

Na minha perspectiva depende do objectivo da sequência que escolheu. Nesse caso podem ter optado por uma sequência que guie e oriente o aluno na visualização da ocorrência e "não-ocorrência" de um determinado tema - neste caso estamos perante uma contraposição de temas que permitirão a melhor compreensão dos alunos. No meu entender uma sequência não necessita percorrer somente os mini-casos onde determinado tema ocorre. Poderemos assumir uma estratégia diferente, mostrando ao aluno uma diferente abordagem - existência - ausência.

Espero ter-me feito entender.

380. Data: 2006/10/21 17H21m

Autor: A11

Assunto: Re: Sequências temáticas

Na minha opinião, as vossas sequências são lineares, talvez pela vossa intenção de levar os alunos a compreender cada tema/conteúdo de uma forma linear. Talvez devam assumir uma estratégia nova de levar os alunos a compreender o domínio e a atingir o vosso objectivo com a sequência através de uma postura de interrelação e contraposição entre temas.

Espero ter ajudado

381. Data: 2006/10/21 17H23m

Autor: A11

Assunto: Re: Blackboard lento

Comigo acontece o mesmo, deve ser do peso e do número elevado de mensagens.

Bom fds

382. Data: 2006/10/21 17H27m

Autor: A11

Assunto: Re: Sequências temáticas

Por exemplo,

Podemos criar uma sequência especial que tenha o objectivo de levar o aluno a verificar as diferenças existentes entre diferentes conceitos ou diferentes perspectivas. Como já disse e, esperando não estar enganado, a sequência depende muito do objectivo por nós traçado no percorrer, por parte dos alunos, da mesma.

Bom fds

383. Data: 2006/10/21 19H22m

Autor: E1

Assunto: Imagem inserida no text0?

Para inserir uma imagem junto ao texto no DOL como se faz? Ao adicionar recursos, a imagem não aparece inserida dentro do texto, mas à parte e isso não me interessa. Alguém ajuda?

384. Data: 2006/10/21 22H52m

Autor: E2

Assunto: Re: Imagem inserida no text0?

Escreves o texto normalmente. Colocas a imagem que pretendes no teu espaço de troca de ficheiros. Abre-a a partir daí e copia o endereço. Depois clicas no ícone de inserir imagem e onde diz URL colas o endereço da imagem. ET VOILÁ!
Espero ter sido elucidativo!

385. Data: 2006/10/21 23H42m

Autor: A11

Assunto: Erro ao Inserir Vídeo

Quando insiro um ficheiro de vídeo do windows movie maker de 4,30MB, aparece a seguinte mensagem de erro:

Active Server Pages error 'ASP 0113'

Script timed out

/motor/_upload_recurso.asp

The maximum amount of time for a script to execute was exceeded. You can change this limit by specifying a new value for the property Server.ScriptTimeout or by changing the value in the IIS administration tools.

O que devo fazer?

DIA 22

386. Data: 2006/10/22 02H46m

Autor: E17

Assunto: Re: Problemas na edição (DOL)

ok... aqui vai um grande dahhhhhhhhhhhhhhhhh para mim! Esta questão toda simplesmente por eu não ter colocado activo o caso..... ai ai deve ser do stress..

Bem, bom trabalho para todos ;)

387. Data: 2006/10/22 11H57m

Autor: A1

Assunto: Re: Erro ao Inserir Vídeo

Deverá tentar novamente. Se o ficheiro se encontra num dos formatos especificados no DOL, a sua dimensão não deveria ser um impedimento, uma vez que não ultrapassa os 8 Mb. Poderá ter-se dado um time out por demasiado tráfego na rede ou pelo facto de o BB se encontrar em manutenção. Esperimente.

388. Data: 2006/10/22 14H02m

Autor: E6

Assunto: Re: Blackboard lento

Sim comigo também acontece o mesmo. Cada vez está mais lento. De facto deve ser do elevado número de mensagens.

Continuação de bom trabalho!

389. Data: 2006/10/22 15H44m

Autor: E9

Assunto: Temas

Olá a todos!

Temos umas dúvidas...

1ª questão:

O mesmo tema (por exemplo, saúde oral) , permite informações diferentes em mini-casos diferentes (hábitos higiene diária e hábitos alimentação saudável)?

(Isto porque quando inserimos a informação num tema, por exemplo, saúde oral, associado a um mini-caso, pensámos que esse mesmo texto iria aparecer noutro mini-caso que tb tivesse como tema "saúde oral", coisa que não aconteceu.)

2ª questão:

Se não permite, é suposto aparecer automaticamente o mm tx no conteúdo qd aplicado noutro mini-caso (que já tem associado o tema)?

obrigada,
grupo madeira

390. Data: 2006/10/22 15H51m

Autor: E9

Assunto: Re: Erro no DOL

Obrigada!

Depois, sem querer acabámos por dar conta da mesma situação... Basicamente é um erro para despistar e desmotivar o pessoal :-D

391. Data: 2006/10/22 17H28m

Autor: E3

Assunto: Dúvida - Sequências temáticas

Olá,

Continuo com a mesma dúvida. Se os professores puderem dar a uma ajudinha, agradeço.

392. Data: 2006/10/22 17H36m

Autor: E16

Assunto: Re: Blackboard lento

Desde sexta-feira que tudo está lento... o bb e o dol... Por isso também nós temos sentido algumas dificuldades.

393. Data: 2006/10/22 17H40m

Autor: E16

Assunto: Re: Sequências temáticas

Concordo com o A11, são vocês que têm de propor sequências "menos lineares" para que as perspectivas do conhecimento sejam outras. Este tipo de projecto possibilita "escapar" ao tipo de ensino-aprendizagem mais tradicional. Permite que os alunos explorem o domínio de diferentes maneiras, incluíse da maneira como esse domínio foi abordado na aula, pelo professor. Certo?

394. Data: 2006/10/22 18H47m

Autor: A7

Assunto: Re: Temas

Olá E9! O mesmo tema permite informações diferentes porque os mini-casos são também diferentes. No entanto, quando inseres um tema num mini-caso e esse tema já foi usado, irá aparecer o texto original(o primeiro texto). Aí tu apagas esses texto e escreves ou inseres o texto que pretendes e que é adequado ao mini-caso em questão. Depois é só guardar e já está!
Espero ter ajudado!!! Bom domingo!!!

395. Data: 2006/10/22 18H52m

Autor: A1

Assunto: Formatos de video suportados

Olá!

Alguém sabe quais são os formatos de vídeo suportados pelo didaktos?

Bom trabalho

396. Data: 2006/10/22 19H53m

Autor: E8

Assunto: Re: Formatos de video suportados

Quando se mete como recursos, devem dar todos. Apenas experimentei wmv por terem um bom compromisso entre a bitrate e a qualidade, e todos as máquinas mais ou menos recentes têm o windows media 9 ou superior para os reproduzirem. Uma alternativa era o formato real, mas aí é necessário de instalar o real player.

DivX/Xvid não são formatos para webvideos, embora se consiga bons resultados com bitrates muito pequenos. Mas é preciso ter os codecs instalados.

O formato Quicktime também deve dar, mas não tenho muita experiência com isso. As maçãs são muito ácidas ;-) Para além disso, mov é apenas um formato tipo contentor (como avi), o codec utilizado já é outra coisa.

Um dia destes vou experimentar o que realmente dá, nós damo-nos bem com o WMV. Eu penso que depende dos progs instalados e configurados no windows.
Vídeos nos próprios mini-casos, não conseguimos, mal deu para pôr lá uma imagem.
Espero ter ajudado e não ter dito apenas banalidades

397. Data: 2006/10/22 21H03m

Autor: A3

Assunto: Re: Formatos de video suportados

Hallo!

Pois, eu também queria pôr um vídeo como mini-caso e não consegui... Estou a tentar dar a volta à situação, disponibilizando-o como recurso e fazendo referência a isso na descrição... vamos lá ver :)
Danke schön

398. Data: 2006/10/22 21H40m

Autor: A4

Assunto: Re: Formatos de video suportados

Pois eu nem como recursos consigo adicionar videos com 4 Mb, dá sempre erro. Os responsáveis deste programa que me desculpem, mas penso que o didaktos ainda está longe da fiabilidade que se pretende para este tipo de plataforma.
Saúde

399. Data: 2006/10/22 23H01m

Autor: A2

Assunto: Re: Formatos de video suportados

Também não consegui adicionar como recurso.... e andam igualmente à volta dos 4 megas :S

400. Data: 2006/10/22 23H02m

Autor: P2

Assunto: Re: Dúvida - Sequências temáticas

"reparo que as linhas que penso corresponderem a sequências temáticas passam por células em branco, ou seja, por temas que não estão associados aos mini-casos. Se a sequência corresponde a um percurso a efectuar no domínio esta não deveria passar apenas por temas que nesses mini-casos estão associados?!"

Olá, boa noite!

Não, pela simples razão de que o objectivo de uma dada etapa de uma dada sequência especial pode não estar relacionado com a explicitação da importância de um conceito mas tão-somente com a apresentação de um aspecto casuístico do domínio, tal como adiantamos no documento a que faz referência: "um local da paisagem (por exemplo um caso ou um conceito) é revisitado a partir de diferentes direcções, com diferentes propósitos. Estas visitas farão sobressair aspectos de complexidade que seriam omitidos numa única passagem ou através de uma abordagem linear. Estas visitas implicam a repetição dos mesmos conteúdos, mas guiadas por perspectivas conceptuais diferentes."

Continuação de bom trabalho,

401. Data: 2006/10/22 23H06m

Autor: P2

Assunto: Feedback

Boa noite,

Quando poderão disponibilizar o feedback relativo ao relatório de progresso?
Cumprimentos :)

402. Data: 2006/10/22 23H08m

Autor: A2

Assunto: Re: Feedback

Nem de propósito.... já verifiquei que está no forum do grupo... obrigada :)

403. Data: 2006/10/22 23H46m

Autor: E4

Assunto: Re: Relatórios de Progresso

tenho a mesma dúvida. é para entregar o relatório em papel no dia 8 ou devemos colocá-lo no forum em data definida?

DIA 23

404. Data: 2006/10/23 00H59m

Autor: A11

Assunto: Erro Vídeos

Viva,

Não consigo fazer o upload de vídeos para o DOL, independentemente do formato.

Tenho insistido mais no upload de videos criados no movie maker, mas ... nada!

Alguém me ajude por favor.

Obrigado

405. Data: 2006/10/23 01H30m

Autor: P2

Assunto: Re: Erro Vídeos

Olá, boa noite!

Qual é a extensão do vídeo? E a dimensão do ficheiro que está a tentar carregar?

Tendo essa informação é possível fornecer um feedback mais correcto. No entanto, e para além destas questões, muitas vezes esse erro ocorre por timeout da própria operação de upload.

Assim que me fornecer essas informações tentarei, junto da administração do DOL, perceber efectivamente o que se poderá estar a passar.

Cumprimentos e continuação de bom trabalho,

406. Data: 2006/10/23 10H37m

Autor: A11

Assunto: Re: Erro Vídeos

Viva,

A extensão do vídeo é de 4,30 MB e o formato é - ficheiro de áudio/vídeo Windows Media (wmv).

Quando tento fazer o upload do referido vídeo surge a seguinte mensagem de erro:

Active Server Pages error 'ASP 0113'

Script timed out

/motor/_upload_recurso.asp

The maximum amount of time for a script to execute was exceeded. You can change this limit by specifying a new value for the property Server.ScriptTimeout or by changing the value in the IIS administration tools.

Obrigado

407. Data: 2006/10/23 16H38m

Autor: P2

Assunto: Re: Formatos de video suportados

Olá, boa tarde!

Acabei de fazer o upload de um vídeo com 7MB para o DOL. Julgo que o erro se poderá dever à vossa velocidade de upload, que acaba por resultar numa operação de timeout. Podem consultá-lo no mc1 do caso1 do projecto Teste (na área Ensino Superior, password:teste).

Continuação de bom trabalho,

DIA 24

408. Data: 2006/10/24 18H04m

Autor: A6

Assunto: Video como mini-caso

Bem sei que esta questão dos vídeos já chateia, mas preciso ainda da vossa ajuda!

Finalmente consegui fazer o upload de um video (mpeg) para a secção dos recursos, mas e agora?

Como consigo passar esse video para a área do mini-caso? É possível?

Help!

Obrigada.

409. Data: 2006/10/24 19H45m

Autor: A16

Assunto: Problema no DIDAKTOS

Viva,

Estamos a deparar-nos com problemas na colocação, definição das sequências...
Conseguimos definir título e descrição/resumo, mas quando tentamos associar mini-caso obtemos um erro q diz q é impossível associar pois não está nenhum tema associado ao mini-caso?!?!?! Esta situação é falsa, pois, todos os mini-casos já possuem os seus temas associados!
O mini-caso aparece no entanto associado à sequência, na lista do painel para esse efeito, mas não é possível aceder-lhe em modo de consulta, gerando o seguinte erro:
Ocorreu um erro.
Se desejar envie um email para ... com a seguinte informação:
- <http://didaktos.ua.pt/caso.asp?d=48&pr=221&cs=888>
- Mozilla/4.0 (compatible; MSIE 7.0; Windows NT 5.1; .NET CLR 1.1.4322; .NET CLR 2.0.50727)
Será que estamos a executar mal algum procedimento?
Help!
Os recentes
(A16 e A17)

410. Data: 2006/10/24 22H15m

Autor: E12

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Boa noite!

De facto, nós (o meu grupo) também estamos com alguns problemas para fazer as sequências. Cada tema só pode ser associado numa única sequência, o que significa que quando queremos associar um mesmo tema a duas sequências não conseguimos...

Aguardamos ajuda!

Cumprimentos

411. Data: 2006/10/24 23H30m

Autor: A2

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Ainda bem que colocam esta questão, porque o meu grupo também pretende associar um mesmo tema em sequências diferentes..... apenas ainda não começamos esse processo de ligações entre temas....

DIA 25

412. Data: 2006/10/25 15H22m

Autor: P1

Assunto: Re: Video como mini-caso

Olá!

O procedimento é o seguinte:

- 1 - Fazer um jpeg da primeira frame do vídeo, com as mesmas dimensões do vídeo e inserir esse jpeg como imagem (obviamente) no campo do mini-caso.
- 2 - Associar-lhe o link do vídeo que foi colocado nos recursos, que o identifica na base de dados do DOL.
- 3 - Remover o vídeo dos recursos.

Voilà!

Cumprimentos,

413. Data: 2006/10/25 15H26m

Autor: P1

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Olá!

Coloquei o problema ao administrador do DOL. Aguardem por uma resposta, por favor, e não se enervem!

Cumprimentos,

414. Data: 2006/10/25 17H11m

Autor: A16

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Viva,

Muito obrigada... manteremos a calma :-)

415. Data: 2006/10/25 17H25m

Autor: A6

Assunto: Re: Video como mini-caso

Obrigada pela ajuda.

Já me tinha lembrado de fazer hiperligação...mas fiquei na dúvida se daria para incorporar o

416. Data: 2006/10/25 21H18m

Autor: A2

Assunto: Sugestão à sequência do A10

Sequência adicional proposta pelo A10:

Definição de obesidade / Causas da obesidade / corpo são / auto-estima / motivação / cuidados alimentares / roda dos alimentos

Agora que a estive a analisar com calma, faria apenas uma alteração. Retirava o CORPO SÃO.

É apenas uma sugestão e faço-a, porque julgo que a história me soa melhor assim:

Há OBESIDADE devido a diversas CAUSAS, o que afecta a AUTO-ESTIMA, por isso tens de ganhar MOTIVAÇÃO, para reestruturares e teus CUIDADOS ALIMENTARES. Para isso serve-te da RODA DOS ALIMENTOS.

é só uma sugestão.... até porque o CORPO SÃO também não é totalmente descabido.... ;)

417. Data: 2006/10/25 21H23m

Autor: A2

Assunto: Forum errado.... oops

Ora aqui está uma coisa que ainda não tinha acontecido a ninguém..... troquei os fóruns.... oops

Peço desculpa..... :)

DIA 26

418. Data: 2006/10/26 14H58m

Autor: E19

Assunto: Problema no DIDAKTOS

Peço ajuda, pois estou a tentar adicionar o texto dos temas sem sucesso, aparecendo-me esta mensagem ao tentar gravar. Espero socorro. Obrigada e bom trabalho para todos!

Microsoft OLE DB Provider for ODBC Drivers error '80040e14'

[Microsoft][ODBC SQL Server Driver][SQL Server]Violation of PRIMARY KEY constraint

'PK_Ass_CenaTema'. Cannot insert duplicate key in object 'Ass_CenaTema'.

D:\WWW\DIDAKTOS.UA.PT\MOTOR\..\includes/globals.asp, line 120

419. Data: 2006/10/26 15H59m

Autor: E15

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Olá E19!

Olha, depois de introduzires o novo texto de cada tema e gravares, quando te dá erro, se carregares no ícon para retroceder, não te aparece o texto?

420. Data: 2006/10/26 16H44m

Autor: P1

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Aqui vai a resposta da administrador do DOL (Prof. Pedro Almeida):

"Olá

Penso que o problema a que se referem não acontece.

Experimentei criar sequencias com mini-casos repetidos e nao tive problemas.

Só vendo os casos em questão. Se quiserem, associem-me como colaborador do projecto:

(...)@ca.ua.pt (...)

(...)"

Cumprimentos,

421. Data: 2006/10/26 17H03m

Autor: P1

Assunto: Sábado!

Vejam o aviso que deixámos na área de AVISOS.

Quanto ao exame, e a pedido de várias famílias, concentrem-se na TFC. O exame pedir-vos-á definições sucintas de conceitos e terá mais duas questões de desenvolvimento (uma de comentário a uma afirmação; outra de conciliação crítica da teoria com a prática).

As definições valem 10 pontos cada, num total de 50; as outras duas valem 75 cada, num total de 150: resultado - 200 pontos :-)!
Votos sinceros de felicidades,
P1 e P2

422. Data: 2006/10/26 17H34m

Autor: E19

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Não, vou ver se o problema será do tamanho do texto.

Obrigada pela dica e bom trabalho

423 Data: 2006/10/26 19H38m

Autor: A1

Assunto: Resposta a actividades

Alguém sabe como se colocam as respostas a actividades no DOL?

Cumprimentos a todos, bom trabalho e bom estudo.

424. Data: 2006/10/26 22H13m

Autor: E16

Assunto: Dificuldade/dúvida

Estou com uma dificuldade e não sei se já foi colocada aqui neste forum. Quando tento fazer uma sequência não consigo associar um mini-caso mais do que uma vez (eu quero associá-lo com temas diferentes). Alguém me pode ajudar? Estarei a fazer algo errado?

425. Data: 2006/10/26 23H23m

Autor: P1

Assunto: Re: Resposta a actividades

As respostas são para ser dadas pelos alunos, pelo que somente na visualização do aluno será possível a edição da resposta.

Cumprimentos,

426. Data: 2006/10/26 23H29m

Autor: P1

Assunto: Creditação em DOL

Caros e caras,

Quando tiverem um tempinho, vão a <http://www.unave.ua.pt/>, seleccionem *Uso do DidaktosOnline* e preencham a ficha de inscrição. Ser-vos-á atribuído um certificado de formação, do qual vos falarei no sábado, sem quaisquer encargos e/ou investimento de tempo, uma vez que a formação já a têm em virtude da frequência desta disciplina.

Agradeço a vossa participação.

Cumprimentos a todos e todas,

DIA 27

427. Data 27/10/2006 00h 07m

Autor: E8

Anexo: [mc.jpg](#) (265272 bytes)

Assunto: Re: Problema no DIDAKTOS

Olá,

nós deparamos com o mesmo problema. Depois de ter seleccionado um determinado mc para uma sequência, o espaço onde se encontrava o icon de "associar" fica vazio.

Embora não seja essencial para as nossas sequências, representava alguma redução de possibilidades do DOL.

Cumprimentos

428. Data: 2006/10/27 00H08m

Autor: A16

Assunto: Re: Creditação em DOL

Obrigada, uma vez que n estive presente nas primeiras aulas, se não fosse esta alerta, não saberia desta possibilidade.

Inscrição processada.

Cumprimentos,

429. Data: 2006/10/27 00H24m

Autor: E15

Assunto: Re: Dificuldade/dúvida

Olá!

Cada mini-caso só pode ser associado uma vez!

Bom trabalho!

430. Data: 2006/10/27 00H34m

Autor: E10

Assunto: Problemas com a sSequências!

olá a todos... espero que o trabalho esteja a correr bem!

tenho uma dúvida e k neste momento já começa a ter carácter de urgência!

já conseguiram fazer 1 sequência, na qual os mini-casos se repetissem, mas sobre uma perspectiva diferente, ou seja com um tema diferente a ele associado?

por favor... precisamos de saber como fazê-lo!

Obrigada :)

431. Data: 2006/10/27 02H23m

Autor: A5

Assunto: Re: Problemas com as Sequências!

Dúvida igual, problema semelhante!

Alguém pode ajudar?

432. Data: 2006/10/27 03H32m

Autor: A6

Assunto: Re: Problemas com as Sequências!

Eu penso que não dá mesmo...também me surgiu o mesmo problema.

Fiquei com a ideia de que cada mini-caso só pode ser incluído uma vez por sequência, independentemente do tema associado.

Bom trabalho para todos! Até Breve.

433. Data: 2006/10/27 04H09m

Autor: A11

Assunto: Re: Creditação em DOL

Obrigado

Inscrição processada

434. Data: 2006/10/27 12H18m

Autor: E11

Assunto: Re: Creditação em DOL

Cumpri com o meu registo.

Abraço

435. Data: 2006/10/27 14H12m

Autor: A4

Assunto: Re: Forum errado.... oops

Bom, pelo menos o engano deu para ver que há grupos com... conteúdos comuns! Coincidências!

Saúde

436. Data: 2006/10/27 14H22m

Autor: A4

Assunto: Re: Creditação em DOL

Já está!

Saúde!

437. Data: 2006/10/27 14H31m

Autor: A1

Assunto: Re: Creditação em DOL

Já realizei a inscrição. Obrigado

438. Data: 2006/10/27 14H31m

Autor: A4

Assunto: Re: Problemas com a sSequências!

Bom, eu peço desculpa mas estas dúvidas vêm na sequência do facto de, na minha opinião, todos estarmos um pouco «verdes» quanto às sequências e a sua operacionalização na matriz. Acho que cada um deve estar a fazer como entende... Eu, pelo menos tenho as minhas dúvidas e nada do que já li me conseguiu elucidar como eu gostaria.

Apesar disso, posso garantir-te que no DOL apenas se pode associar UMA VEZ cada tema às sequências (não me perguntes porquê) e em cada tema tem de se optar apenas por uma das informações: ou Contexto, ou Descrição ou Actividades.

Tenho a esperança que no sábado ficaremos todos mais elucidados sobre isto.

Saúde!

439. Data: 2006/10/27 14H36m

Autor: A12

Assunto: Re: Creditação em DOL

Tb ja fiz a inscrição...

Merci

440. Data: 2006/10/27 15H30m

Autor: E6

Assunto: Re: Creditação em DOL

Já está. Obrigada pela informação.

Continuação de bom trabalho a todos.

441. Data: 2006/10/27 16H50m

Autor: A3

Assunto: Re: Video como mini-caso

Ok. Eu resolvi a situação fazendo hiperligação... mas vou tentar refazer de forma a ficar tudo mais uniforme... a ver vamos. Isto dos vídeos tem dado alguns problemas e até tenho medo de não voltar a conseguir introduzi-los na plataforma outra vez :)

442. Data: 2006/10/27 20H41m

Autor: A17

Assunto: Re: Creditação em DOL

Ok, inscrição efectuada.

Obrigado,

até breve.

443. Data: 2006/10/27 21H31m

Autor: E9

Assunto: Entrega Relatório Final Grupo Madeira

Encontra-se disponível na secção troca de ficheiros do grupo madeira o relatório final e a matriz conceptual.

Cumprimentos,

Grupo Madeira

444. Data: 2006/10/27 22H35m

Autor: A11

Assunto: Erro na Sequência

Viva,

Ocorreu o seguinte erro após a elaboração da sequência especial e no momento da sua consulta no Dol

Ocorreu um erro.

Se desejar envie um email para ... com a seguinte informação:

- <http://didaktos.ua.pt/cena.asp?d=46&pr=218&cs=922&cn=1651>

- Mozilla/4.0 (compatible; MSIE 6.0; Windows NT 5.1; SV1; SIMBAR Enabled; SIMBAR={F81098FB-A195-4b96-8909-B9A056F421B1})

445. Data: 2006/10/27 22H40m

Autor: E8
Assunto: Re: Erro na Sequência
Tenta voltar a gravar

446. Data: 2006/10/27 23H42m
Autor: A11
Assunto: Re: Erro na Sequência
Obrigado
Bom sorte para amanhã

447. Data: 2006/10/27 23H42m
Autor: E19
Assunto: Re: Erro na Sequência
Tenta mesmo voltar a gravar, às vezes diz que não grava no entanto, ao tentares visualizar depois aparece.
Boa sorte, também passei por esse stress...
Bom trabalho a todos

DIA 28

448. Data: 2006/10/28 01H14m
Autor: (E1
Anexo: [media.ppt](#) (89088 bytes)
Assunto: apresentação
Apresentação

449. Data: 2006/10/28 01H16m
Autor: E1
Assunto: Re: Creditação em DOL
Também já efectuei a minha inscrição á tarde!
saudações

DIA 29

450. Data: 2006/10/29 22H22m
Autor: A1
Assunto: Disciplina de Opção
Caros Colegas
Após ter conversado com o professor P1, venho por este meio inquirir sobre quem estaria interessado em que a disciplina de opção "Design de Interacção" fosse re-instituída.
Coloco este post porque de momento só temos uma disciplina de opção (avaliação de materiais multimédia) e que portanto será "obrigatória".
Se houver muita gente interessada na Disciplina de "Design de Interacção", podemos fazer esforços para que arranjem docente para a leccionar.
Cumprimentos

DIA 30

451. Data: 2006/10/30 14H05m
Autor: E12
Anexo: [apresentacao_interact.zip](#) (13603705 bytes)
Assunto: Apresentação_Grupo Interact
Tal como o combinado, aqui está nossa apresentação de sábado!
Cumprimentos,
E12, E15, E11 e E4

452. Data: 2006/10/30 18H38m
Autor: A5
Assunto: Re: Disciplina de Opção
Concordo com a alternativa Design de Interacção, penso que seria uma opção mais aceite pela maioria.

453. Data: 2006/10/30 21H10m

Autor: A1

Assunto: Re: Disciplina de Opção

Agora só falta que mais pessoal se junte para escrevermos uma carta ao departamento.
Cumprimentos

454. Data: 2006/10/30 22H02m

Autor: A4

Anexo: [Apresentação projecto DOL grupo JOSP.pps](#) (176640 bytes)

Assunto: DO GRUPO JOSP AOS COLEGAS E PROFS P1 E P2

Caros professores e colegas. Somos o grupo JOSP e a razão deste post prende-se com o facto de, no sábado, e por uma questão de opção do grupo, não suportámos a nossa apresentação em nenhum recurso de diapositivos.

Depois de conversarmos, e por constataremos que todos os grupos tinham esse recurso e o pretendem partilhar entre todos, decidimos elaborar a apresentação anexa, cujo único objectivo, e que isto seja claro, é partilhar com os colegas e professores e não refazer ou alterar o que fizemos no sábado.

Cumprimentos JOSPIanos a todos.

A1, A6, A3 e A4

DIA 31

455. Data: 2006/10/31 13H44m

Autor: A10

Assunto: Re: Disciplina de Opção

É capaz de ser uma boa alternativa, caso seja possível. Em opção efectiva, eu escolhia essa também

456. Data: 2006/10/31 17H03m

Autor: P2

Assunto: Re: DO GRUPO JOSP AOS COLEGAS E PROFS AM E LP

Olá, boa tarde!

Apresentação recebida, no pressuposto referido.

Cumprimentos,

DIA 01 DE NOVEMBRO

457. Data: 2006/11/01 10H59m

Autor: A16

Assunto: Re: Disciplina de Opção

Concordo com os colegas, tb escolhia design de interacção, se fosse possível.

458. Data: 2006/11/01 17H03m

Autor: A4

Assunto: Re: Disciplina de Opção

Amigo A1.

Eu, honestamente, não tenho pretensões particulares de ter essa cadeira, em relação a qualquer outra, até porque não conheço o programa. No entanto quero aqui manifestar a minha solidariedade contigo; se o meu nome é necessário para reforçar a tua intensão, podes contar comigo. Que venha o Design de Interacção.

Saúde

DIA 02

459. Data: 2006/11/02 23H06m

Autor: E18

Anexo: [Apresentação.rar](#) (4285539 bytes)

Assunto: Apresentação Grupo Madeira

Como havia sido combinado aqui fica a nossa apresentação.

Cumprimentos

Grupo Madeira

DIA 03

460. Data: 2006/11/03 21H59m

Autor: E12

Assunto: Re: Creditação em DOL

Olá professor!

Estou com problemas no site da unave. Não consigo entrar na página para fazer o registo... Será que só eu tenho este problema?

Cumprimentos!

DIA 06

461. Data: 2006/11/06 11H53m

Autor: E19

Assunto: Re: Creditação em DOL

Não anima-te! Também tive o mesmo problema, tenta voltar a fazer... boa sorte!!!

Observações:

- As mensagens que aparecem aqui seguem a cronologia em que foram enviadas pelos seus autores no BB;
- No BB, há as opções de ver essas mensagens reunidas por assunto, por isso que não faz muito sentido ver as discussões na sequência em que foram publicadas;
- Optamos por manter a ordem cronológica, para avaliar o que se discutiu em cada dia, a quantidade de mensagens publicadas, a natureza dos temas discutidos;

ANEXO 9 – REGISTO DA COMUNICAÇÃO NA DISCIPLINA MAC E FÓRUM DE DISCUSSÃO NO BB

1. Fórum: MacFórum de Discussão

Data: 2007/02/21 18H33m

Autor: (Docente), P2

Assunto: Primeiras coordenadas

Olá a todos, boa tarde!

A actividade inicial da disciplina de MAC está lançada.

Contrariamente ao que aconteceu na disciplina de DMME, nesta disciplina não utilizaremos o BB para as discussões e para o acompanhamento dos trabalhos e do seu progresso. Temos acompanhado, com todo o interesse, o vosso processo de formação e, uma vez que têm utilizado de forma tão empenhada e dinâmica os blogs, as wikis, o Ma.gnolia e outras ferramentas e serviços Web, optámos por continuar com esse modelo.

Em termos práticos é bastante mais interessante para nós, para vocês e, fundamentalmente, para potenciar, alargar e disseminar as discussões que teremos.

Posto isto, de volta às actividades da disciplina de MAC: foi criado um [blog](#) para apoio à disciplina onde têm todas as indicações para esta 1.^a actividade.

Bons comentários e até já,

P2 e P1

2. Fórum: MacFórum de Discussão

Data: 2007/02/22 11H22m

Autor: E21

Assunto: Re: Primeiras coordenadas

Bom dia professores,

Não encontrei no blackboard a sala e o horário da primeira aula presencial!!

Até breve,

E21

3. Fórum: MacFórum de Discussão

Data: 2007/02/22 11H32m

Autor: P2

Assunto: Re: Primeiras coordenadas

Olá, bom dia!

A primeira aula presencial decorrerá amanhã na sala C.1.62 do CIFOP a partir das 9h.

Cumprimentos e até breve,

P2

4. Fórum: MacFórum de Discussão

Data: 2007/02/22 15H29m

Autor: E21

Assunto: Re: Primeiras coordenadas

Muito Obrigada! Até amanhã...

E21

5. Fórum: MacFórum de Discussão

Data: 2007/03/27 10H38m

Autor: (Docente), P1

Anexo: [MAC_AUTO_HETERO.doc](#) (34816 bytes)

Assunto: Auto e hetero-avaliação

Para se terminar definitivamente a disciplina, necessitamos que procedam à vossa auto e hetero-avaliação, utilizando o formulário que já é conhecido de alguns (em anexo).

Cumprimentos,

P1

PS - Enviem as vossas avaliações para (...)@dte.ua.pt, à cobrança.

[MUNDOMAC](#) - Blog de apoio à disciplina de Multimédia e Arquitecturas Cognitivas do Mestrado em Multimédia em Educação

1.1.1 [1, 2, 3... digam lá outra vez!](#)

1.1.2 admin | [Uncategorized](#) | Wednesday, February 21st, 2007

1.1.3 1, 2, 3... contacto

Oficialmente abertas as hostilidades

"1, 2, 3 ...digam lá outra vez! Trinta e três...lol

Muito bom o tema do blog...e já mexe!

Comment by A8 — February 21, 2007 @ [11:47 pm](#)

1.1.4 [A conversa vai \(continuar\) boa...](#)

8. admin | [Uncategorized](#) | Wednesday, February 21st, 2007

Olá a todos e bem-vindos a mais uma etapa no vosso percurso como alunos do Mestrado em Multimédia em Educação.

A actividade inicial da disciplina de MAC passa por uma discussão - ou melhor, pela continuação de uma discussão - iniciada pelo (...) no blog "Na Praia". Como poderão confirmar [aqui](#), essa discussão está intimamente relacionada com as diversas questões suscitadas quando abordamos os contributos da Tecnologia para a Educação. Ou seja: será que os resultados da utilização da Tecnologia em contextos educativos têm sido inequívocos e visíveis? Será que tudo o que andamos a fazer em termos educativos poderia ser feito sem recurso à tecnologia? Qual a vantagem, então, de utilizar recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem? Em suma... estamos a conseguir "mexer uma palha na educação"?

Sejam originais, comentem, blasfemem ou fundamentem porque não têm uma posição herética relativamente a estas questões 😊

Bons posts e votos de um excelente trabalho nesta disciplina,
P2 e P1

PS1 - Não vale utilizar o argumento de que se não pudéssemos recorrer a alguns recursos tecnológicos não poderíamos estar a ter esta discussão.

PS2 - Os comentários devem ser feitos neste blog e não no "Na Praia". Dêem algum descanso ao homem

Tags: [discussão](#), [educação](#), [início](#), [tecnologia](#)

1.2 [47 Comments](#) »

1. Até parece mal mas o 1.º comentário vai ser meu.

Qual será o contributo do rolo de feno que estão a movimentar com [isto](#) ?



Parabéns!

Comment by P2 — February 21, 2007 @ [6:39 pm](#)

2. Gostei da imagem do "rolo do feno" 😊

Comment by (Docente X) — February 21, 2007 @ [6:47 pm](#)

3. Nesta nova etapa que agora surge, desponta uma questão bastante pertinente. Deparei-me primeiramente com ela no blog do professor (...), e apesar de não ter comentado foi uma questão que me pôs a pensar... e muito sinceramente ainda não tenho uma resposta clara para ela, embora considere que em certa medida sim. Se por um lado parece obvio que as novas tecnologias trouxeram um contributo muito importante para a educação (os blogs, os LMS, etc), por outro, e se reflectirmos bem nelas, será que trouxeram uma mais valia assim tão grande? Aliás, será que pelo facto das tecnologias serem um meio facilitador de comunicação, serão igualmente um meio promotor do sucesso da aprendizagem? Tenho as minhas dúvidas.... e isto porque olho para uma wiki, por exemplo, e encaro-a como um processo que me facilita a construção colaborativa de algo, mas não consigo perceber de que forma é que ela contribui para um enriquecimento da minha aprendizagem. Por outro lado, também olho para um powerpoint apresentado numa aula e encaro-o com mais atenção do que estaria a encarar algo "debitado" ou passado num acetato, por exemplo.... e aqui posso dizer que a tecnologia está a contribuir para a minha aprendizagem, na medida em que está a ajudar ao aumento dos meus níveis de atenção e consequentemente absorção da matéria. O contexto de aprendizagem promovido pela tecnologia, é assim, sem qualquer dúvida, muito importante no processo de aprendizagem.

Posso igualmente referir que num inquérito feito numa instituição de ensino superior, em que se questionava se achavam que o uso de um LMS (de forma complementar ao ensino presencial) tinha estado a contribuir para o seu sucesso escolar.... uma grande percentagem dos alunos disse que sim.

Em suma, penso que os benefícios da tecnologia, em termos práticos, são claros, nomeadamente em casos como o dos nossos grupos em que os encontros presenciais são praticamente inexistentes, a tecnologia tem um papel essencial no processo de comunicação entre os membros, na transferência de ficheiros etc.... agora se ela tem uma influência clara na melhoria do sucesso académico, se cria contextos propícios a uma melhor absorção da informação é algo que me põe a pensar, pois todos esses factores podem igualmente ser elementos distractores do processo de aprendizagem...

E já chega de texto.... 😊

Comment by A2 — February 21, 2007 @ [9:39 pm](#)

4. Olá a todos!

Vou começar o meu comentário a falar do “rolo de feno” que andamos a movimentar. Não tenho dúvidas que a publicação dos nossos trabalhos tem trazido mais valias, mas até que ponto as wikis têm a influência no sucesso académico que a A2 fala?! Sou defensor desta ferramenta num contexto alargado de partilha e construção de saber por um universo maior de pessoas... Ao nível de cada grupo de trabalho a wiki não veio acrescentar muito mais para além da publicação, já que tudo o que lá é colocado sofre uma maior ou menor “censura” prévia dos elementos dos grupos.

Sobre as tecnologias web em geral e a sua aplicação na educação, volto ao que já referi aquando da análise às normas scorm em e objectos de aprendizagem em TCED: por mais espantosos que sejam os recursos o que interessa é a atitude pedagógica do professor e do aluno perante as matérias. Um professor empenhado, informado e seguro dos objectivos que pretende atingir e das competências que pretende ver desenvolvidas, poderá potenciar o uso das tecnologias inerentes à web de uma forma construtivista e motivador, tendo em conta o público alvo e as suas características. Na educação raramente basta respeitar equações matemáticas para conseguir o sucesso educativo esperado, tem de se interagir, de comunicar, de explorar novos recursos, de procurar a motivação, de ter força de vontade... A web por si só não trará milagres à educação, mas tem certamente as capacidades de mutação, inovação e comunicação que são necessárias para criar óptimos ambientes de aprendizagens em níveis de ensino diversificados, sejam eles mais ou menos complexos, mais ou menos estruturados.

O sucesso educativo depende de múltiplos factores, mas estou seguro que a utilização dos diversos recursos disponíveis na web por parte dos diferentes intervenientes no processo educativo dará origem à construção de um sem número de palheiros 😊

Continuação de bom trabalho,

A5

Comment by A5 — February 21, 2007 @ [11:09 pm](#)

5. É a primeira vez que participo num blog. Senti a necessidade de o afirmar, talvez para me convencer do acto em si. Vejamos...

Não me parece que os resultados da utilização da Tecnologia no contexto educativo sejam visíveis e, mais importante, inequívocos. Aliás, esta é a razão que me levou a procurar uma formação especializada. Tenho assistido ao uso e usado a Tecnologia como uma forma de comunicar, de aceder e partilhar informação que, de outro modo, demoraria imenso tempo. Creio, porém, que o contributo deverá ser muito maior do que um “simples” substituto ou uma espécie de ferramenta multifuncional. Procuro na Tecnologia para um contexto educativo encontrar o meio, a estrutura que se aproxime o mais possível da complexidade de “pensar” e permita a diferenciação de aprendizagem que o ensino até ao momento formata “tão bem” e tão igual. Ou seja, espero que o contributo da Tecnologia na educação implique uma re-educação de si mesma. Também creio que a noção de tempo se dilui, uma vez que a disponibilidade dos utilizadores não obedece aos horários lectivos. Deste modo, cada um sabe que o seu ritmo determinará o seu próprio processo de aprendizagem e logo aqui se desenvolve a tão desejada autonomia ou, pelo menos, a consciência disso.

Termino sem ter dito tudo o que pretendia discutir. Talvez seja impressão minha, mas os comentários nos blogs - salvo raras excepções e, por isso, consideradas como tal - nunca são muito extensos e receio cometer erros de principiante. Além disso, não consigo evitar a sensação de estar a falar para o infinito, pois apenas conheço os docentes. Agora sim, termino e fico à espera.

Comment by A24 — February 21, 2007 @ [11:11 pm](#)

6. Olá... cá estamos nós outra vez...

Ainda muito a quente e a propósito das wikis e ferramentas colaborativas, gostaria apenas de acrescentar que nós, alunos de mestrado, somos um exemplo de que estas são importantes no presente contexto educativo, constituindo uma mais-valia.

Se estas ferramentas não existissem seria impossível para muitos de nós participar neste

curso, não só devido à distância física que nos separa, mas também por causa de todos os trabalhos que temos de realizar.

Muito se fala de colaboração e trabalho em grupo, mas numa situação tradicional nem sempre isso é fácil de implementar. Neste caso, as ferramentas utilizadas até ao momento, permitem uma interacção muito benéfica entre os elementos do grupo, sendo que nos proporcionam opinar publicamente sobre os temas e percursos a seguir e, dessa forma, definir rumos. Na minha opinião, obrigam ainda a uma certa mudança de mentalidade no sentido de acabar com a compartimentação de tarefas e temas, uma vez que todos temos a possibilidade de editar e acrescentar informação sobre um determinado tópico.

Muito embora considere que a A2 tem razão quando fala de elementos distractores, creio que, no contexto adequado, estas ferramentas são muito benéficas e só o facto de as utilizarmos e reflectirmos sobre elas já mexem mais que uma palha na educação... pelo menos um fardo (às vezes um pouco pesado :)) (usar para a resposta da investigação)

Comment by A3 — February 21, 2007 @ [11:23 pm](#)

7. Obrigado pelos vossos contributos!

Algumas questões soltas, depois de os ler: e os alunos, estarão eles preparados para a utilização das tecnologias? Ou seja, para além dos professores, não se poderá dar o caso dos alunos também gostarem bastante de PPTs? Será que os alunos querem ser autónomos e “escavar” a complexidade? Ou será a história do ovo e da galinha ou, como Spiro a coloca, de uma “conspiração de conveniência”?

Aguardo mais comentários.

P2

PS – A24: tenho a certeza que, no final da disciplina, verás que não estiveste a falar para o infinito. Este grupo sabe receber e integrar muito bem os novos alunos! Bem-vinda 😊 (elementos de solidariedade e laços de afecto)

Comment by P2 — February 21, 2007 @ [11:34 pm](#)

8. Olá!

A2... gostei do post - partilho a dúvida sobre o contributo das tecnologias como promotoras do sucesso da aprendizagem; e de todas elas... do blog, da wiki, do powerpoint, do giz, do quadro 😊 Penso que tudo depende da maneira como decidimos explorá-las em contexto educativo, para que fins, com que objectivos e, claro, a quem se destinam.

Por exemplo, dizes que olhas para um powerpoint apresentado numa aula e o encaras com mais atenção do que estarias a encarar algo “debitado” (..) e aqui dizes que a tecnologia está a contribuir para a tua aprendizagem, na medida em que está a ajudar ao aumento dos teus níveis de atenção e consequentemente absorção da matéria. Acho bastante discutível...

primeiro porque nem toda a gente sente os níveis de atenção aumentar perante um powerpoint ... ou porque esse recurso não é suficiente e não nutre os efeitos desejados, ou porque o “debitado” é exactamente o mesmo que se apresenta no powerpoint, (no ano passado, a reacção de alguns dos meus alunos ao único powerpoint que usei em aula foi “que seca!” e tinha pouco “débito”); segundo, porque não concordo que a matéria tenha que ser absorvida, mas isso é outra coisa!

Mas que está relacionada com o que se segue, acho eu! Houve uma coisa que também me deixou a pensar...! Como não percebes “de que forma ela [a wiki] contribui para um enriquecimento da [tua] aprendizagem”?

Enriqueceu a minha..aprendi o que era, como “mexer-lhe”, como “linká-la” (palavra nova!) a um blog ou a uma ferramenta de agregação e tenho até feito bastante uso dos seus conteúdos....Parece-me que, só por ser uma “mega enciclopédia” já pode contribuir para a aprendizagem, seja de quem for!

Concordo (sem dúvida) com o que dizes sobre as vantagens que proporciona à construção colaborativa, mas isso não significa também que, por ser colaborativa, pode ser mais rica em termos de conhecimentos? Não é o seu princípio base, o facto de o conhecimento de um grupo ser maior do que o de um indivíduo? A aprendizagem colaborativa não é aprendizagem? Diz lá..não aprendeste nada com os contributos de todo o pessoal do grupo do MMed/CFE?! 😊

Deixo aqui um link para um estudo feito no ensino secundário no Reino Unido - Using Wikis in Schools -Case Study

http://www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/disc_papers/Wikis_in_Schools.pdf

Até 😊

Comment by A8 — February 21, 2007 @ [11:42 pm](#)

9. Olá.

Cá estamos de regresso (como o Rocky :D).

Sobre este assunto eu concordo com a teoria da palha quieta do Bill Gates. As constantes

inovações tecnológicas das últimas décadas, apesar de lentamente irem penetrando nas práticas educativas, pouco alterações provocaram na educação. As escolas e as salas do pós “boom tecnológico” são (quase) iguais às do pré; os currículos idem; os sistemas educativos idem aspas; os modelos pedagógicos pouco têm mudado e, quando isso acontece, é como resultado de “correntes educativas” e não como resultado da introdução da tecnologia. Até mesmo algumas práticas pedagógicas pouco mudaram. Pensemos nesta sequência de instrumentos tecnológicos e naquilo a que se destinam: episcópio; projector de slides; retroprojector; powerpoint. Ou nesta: vhs, cd, dvd, outros formatos vídeo... Basicamente todos fornecem um suporte visual (de imagem), mas não mudam nada nos modelos pedagógicos.

A palha parece começar a mexer com a Internet (depois da banda larga). A sua integração no processo educativo começa a alterá-lo, principalmente pelo seu potencial “social”, visto que até há pouco tempo a sua utilização resumia-se praticamente à navegação por páginas de interesse (continuando a tal sequência de suporte visual). No entanto, para que se mexa o fardo (e não apenas a palha) é necessário que todo o sistema seja repensado e adequado não à tecnologia mas às alterações que ela provocou (e provoca) no nosso “modus vivendi”. Caso contrário, a distância entre a forma como aprendemos e ensinamos continuará a aumentar...

Já vai longo... Fico-me

E3

Comment by E3 — February 22, 2007 @ [12:06 am](#)

10. Olá a todos!

Com as forças retemperadas (que bem souberam estes dias) vou recomençar as hostilidades opinando sobre esta questão levantada por esse senhor de nome William Gates que tem enormes dificuldades para sobreviver, de tão pobre ser (não fosse a bendita pirataria e já teria comprado o planeta!!!). Diz ele que até à internet, a tecnologia ainda não tinha conseguido mexer numa palha na educação. Pois eu concordo e vou muito mais longe; pela minha experiência de 15 anos de professor, 10 dos quais em plena era da internet e os últimos 2 ou 3 em plena era web 2.0 acho que, de facto, em Portugal, a Tecnologia não mexeu realmente uma palha na educação, pelo menos no que ao Ensino básico diz respeito. Como isto parece paradoxal, quando todos sabemos que os nossos alunos são óptimos receptores de tecnologia!... Pois é, o pior é que, impregnados por uma cultura rasca de facilitismo e embuidos na ideia de que ser filho é «bué da fixe» pois os papás que fazem parte dessa praga denominada gente rica em país pobre, graças a ideais de vida absolutamente fúteis, tudo de supérfluo dão aos meninos, ignorando quaisquer princípios de conduta pessoal e social onde a ausência de aspirações futuras alicerçadas na cultura, na educação, na investigação é quase total.

Bom, tudo isto para dizer que é com enorme cepticismo que encaro este advento da tecnologia, na sua utilização ao serviço da educação, porquanto assisto a um governo a mandar tacitamente que as salas TIC se abram, incondicionalmente, aos alunos ou como eles dizem «os alunos aos teclados» e depois vejo salas atulhadas de miúdos a fazerem tudo menos algo de profícuo para a sua formação. Porque será que um aluno não tem a mesma motivação para explorar uma página de interesse educativo que tem para jogos, quase sempre violentos e de confronto ou para escrever meia dúzia de alarvidades num chat? Pois é... Lá está a tal história do ovo e da galinha. De quem é a culpa? Dos alunos, dos professores, dos pais ou do governo? Eu acho que os menos culpados são os alunos, pois eles são meras consequências do que lhes é proporcionado em termos de socialização. Enquanto o governo se limitar a despejar caixotes nas escolas, os pais insistirem em transformar os filhos em palermóides de telemóvel sem rei nem roque e os professores não despirem o casaco de velhos do restelo, porque afinal as tecnologias dão trabalho a aprender e a implementar, penso que nem sequer uma palha continuamos a mexer na educação em Portugal.

Tenho dito!

Comment by A4 — February 22, 2007 @ [12:16 am](#)

11. Não sei se os alunos e os docentes querem ter autonomia e escavar a complexidade. Sei que - nada é absoluto - a tecnologia me permite escolher o percurso. Com que resultados? A ideia de “distribuir a informação pessoa a pessoa como uma nova forma de capital” - comecei a ler o texto sobre o Pronétariat - é interessante. A aprendizagem colaborativa simplesmente não existe como tal sem o suporte tecnológico.

Agora, relacionado com aquele texto, é curioso que se aponte a crise de confiança nos mass media como a razão da alternativa via internet e, ao mesmo tempo, permaneça fora do controlo a fiabilidade da informação via-internet. Não sei se não será esta confiança ou a sua

falta que torna a implementação das novas tecnologias no contexto educativo mais lenta ou convenientemente relegada para um plano menor.

A24

Comment by A24 — February 22, 2007 @ [12:41 am](#)

12. Esta tarde estive numa escola, onde já leccionei, e onde estive na implantação do projecto Nónio Século XXI. Senti curiosidade em saber como foi desenvolvido. Curiosamente, já outros projectos foram implementados. Questionando os coordenadores do projecto actual, sobre o modo como ele estava a ser rentabilizado na aprendizagem, a resposta que obtive foi de que os professores podem levar um portátil para a sala de aula e mostrar “umas coisas”. Interessante, mas.... claramente insuficiente. Será que as novas tecnologias estão efectivamente a otimizar a aprendizagem nas nossas escolas? Tenho medo que estes projectos sirvam puramente para a aquisição de computadores para as escolas, que de outro modo não os teriam, mas depois não “sabem” o que fazer com eles (entenda-se, não no sentido literal ;-)).

Pedagogia e tecnologia devem andar de mãos dadas, rumo a um objectivo comum: uma aprendizagem significativa por parte das nossas comunidades aprendentes. Pedagogia em a tecnologia fica mais pobre na sua aplicação prática. Tecnologia sem pedagogia, puro entretenimento. As duas ciências a trabalhar em parceria, aprendizagem significativa.

Comment by A10 — February 22, 2007 @ [12:44 am](#)

13. Olá a todos!

Vou começar o meu contributo com duas citações de colegas do mestrado: “...que tudo assentava na capacidade comunicacional do docente e nas metodologias pedagógicas utilizadas (E11 - Blog Na praia - 19/02/2007)” e “...por mais espantosos que sejam os recursos o que interessa é a atitude pedagógica do professor e do aluno perante as matérias. (A5 – Blog mundomac - 21/02/2007)”. Peço desculpa, e espero não estar a violar o Copyright! Utilizo estas duas citações por as considerar de perspectiva comum à minha.

Numa síntese inicial, com o risco de cair no cliché, considero que, por melhor que sejam as tecnologias ao serviço da educação, estas, de nada servirão, perante atitudes negativas (velhos do Restelo), comodismo e falta de conhecimentos básicos na sua utilização por parte de professores e alunos, mesmo, que sejam tomadas as iniciativas para o seu uso. Na minha compreensão das palavras de Bill Gates, penso que a Tecnologia constitui uma excelente ferramenta e um óptimo incentivo para o processo ensino/aprendizagem, para quem se encontra orientado nessa direcção mas... não é tudo, é sempre necessário algum tipo de mediação. Continuando o raciocínio anterior, tal como nos debates, também existem bons e maus debates consoante a exploração do mediador/condutor.

Como grande apreciador de tecnologias e grande interessado no seu potencial educativo, considero que, pela evolução cultural (o tal do choque tecnológico, em que até crianças com 4 anos dominam algumas tecnologias que os avós desconhecem) que se assiste, tudo se encaminha para um papel cada vez mais preponderante destas no contexto educativo.

As tecnologias assumem cada vez mais o papel de meio transmissor de conhecimento, nem que seja pela simples exposição do tal PPT com animação, mas igualmente como meio de obtenção de informação de um modo mais acessível, assim como, como suporte concreto das actividades de aprendizagem e explorador do conhecimento. Com o uso das tecnologias é possível uma aprendizagem mais “concreta” pelo elevado número de possibilidades que proporciona (ex.: os vários formatos disponíveis). De um modo mais popular - se uma imagem vale 1000 (mil) palavras, quantas valerá um documento hipermédia?

Na minha experiência pessoal enquanto aluno, considero que as tecnologias baseadas na Internet e na WEB 2.0, foram uma mais valia, principalmente no que toca à exploração de uma comunidade de aprendizagem de interesse comum, às possibilidades de comunicação síncrona e assíncrona, assim como, a possibilidade de construção de documentos em simultâneo. A navegação na WWW constitui uma inegável fonte de informação.

Para não ser repetitivo, penso que são óbvias as capacidades de exploração de, por exemplo, um blog como instrumento de uma comunidade de aprendizagem em que, as participações dos interessados contribuem para a construção de um saber colectivo. No meu caso em particular, o que mais auxiliou no percurso académico e da elaboração de trabalhos, foi a possibilidade de comunicação síncrona (conferências em chat e áudio) e a facilidade de elaboração de documentos em grupo e em simultâneo como é o caso do Google Docs. As ou os wikis, além de possibilitarem a construção de documentos sujeitos à sua formatação, constituem um óptimo apetrecho para a comunidade de aprendizagem, pois, desde que haja disponibilidade é possível seguir o trabalho de outros contribuir para a sua construção e também retirar aprendizagens significativas, quer pela consulta, quer pelos contributos.

Do acima referido e pelas exposições nos 2 blogs considerados, conclui-se que

efectivamente, a tecnologia pode e deve ser utilizada como meio facilitador da aprendizagem, mas que tudo depende das metodologias subjacentes e do “timoneiro” que as gere. Deste modo, verifica-se que, Tecnologia sim e aconselha-se mas, não como tapa buracos ou substituição e, com formação e modelação de atitudes dos intervenientes. (professores e alunos)

Os meus cumprimentos e votos de bom trabalho

A1

Comment by A1 — February 22, 2007 @ [1:06 am](#)

14. Depois de todos os comentários que já foram feitos ainda me ocorre manifestar o meu optimismo em relação ao papel da tecnologia na educação alargando este conceito para além da instituição escolar. Educar é o acto de orientar educere “guiar, conduzir, levar” “fazer sair, tirar para fora” e cabe ao professor desenvolver estratégias (motivadoras) que conduzam os alunos a desenvolver competências para aprender a construir o seu saber na interactividade, na interacção social. Estamos na era da variedade de canais de aprendizagem e o aluno tem de desenvolver as competências necessárias para usufruir desses meios para uma educação ao longo da vida e talvez até uma educação a distância. A tecnologia não de facto uma panaceia mas faz verdadeiros milagres no encurtar de distâncias, na possibilidade de criar espaços de encontro e de construção de conhecimento. Somos disso exemplo!

Comment by A9 — February 22, 2007 @ [9:34 am](#)

15. Olá a todos!

É com imenso prazer que leio os vossos comentários neste primeiro momento da disciplina de MAC. É também com interesse que vos vejo a “matizarem” esses mesmos comentários com visões diversas e enriquecedoras sobre a mesma problemática, e o que delas retiro em termos da minha própria construção do conhecimento é, também, inquestionavelmente enriquecedor.

Já ando nestas “andanças” há bastante tempo - já se me esquece quanto 😊 e o que é certo é que não tenho, nem honestamente pretendo ter, respostas unívocas. Acredito que as tecnologias são óptimas, que poderão mudar algo na educação, mas acredito ainda mais que somente as pessoas poderão acreditá-las nessa valência, assumindo-as no seu valor funcional e instrumental, i.e., assimilando-as culturalmente.

A imagem da palha (infeliz, do meu ponto de vista - ponto de vista esse que terá que ser “apreciado” pelo que vale, já que não morro de amores pelo BG), tem mais valias interessantes se se expandir a imagem utilizada. E isto porque creio que a palha já foi mexida. E o que acontece nestas circunstâncias é que atrás de uma palha, outras se mexem também, inevitavelmente. Estamos, portanto, no bom caminho, uma vez que a meda (gosto mais desta imagem do que da do fardo, pelas implicações semânticas que contém), também se há-de mover...

Se querem “perder” algum tempo a ler-me, passem os olhos por este texto que escrevi no ano passado e vejam-no como desabafo - não como momento de nostalgia - sobre a inovação a partir do pré-escolar: <http://mundomac.blogs.ca.ua.pt/wp-content/uploads/2007/02/inovarte.pdf>

Continuação de tudo de bom...

P1

Comment by P1 — February 22, 2007 @ [10:40 am](#)

16. Viva,

Antes de mais gostaria de congratular os responsáveis pela disciplina pela adopção deste modelo, pois revelou-se extremamente eficaz na organização do trabalho em disciplinas anteriores.

Relativamente aos desafios lançados para reflexão, penso que não há resultados inequívocos, no que diz respeito à utilização das tecnologias, quanto à sua visibilidade acontece o mesmo.

O processo educativo é complexo e está, ou deve estar, em permanente evolução, ou melhor, reajuste em função das necessidades reais sentidas. É neste contexto que vejo de forma bastante positiva a integração das tecnologias. A evolução sócio-cultural da sociedade actual, conduziu à dita sociedade da comunicação e do conhecimento, a escola não se pode distanciar desta realidade, devendo promover nos alunos o desenvolvimento de competências para a sua integração efectiva na sociedade actual.

De alguma forma dependente do nível de ensino em questão, penso que a integração das tecnologias funciona como uma mais valia, sobretudo em termos motivacionais, que é maior em escalões etários mais jovens. É esta a percepção que tenho da experiência de ensino de TIC ao nível do 3ºCEB.

Concretamente, ao nível do presente mestrado, para além das questões físicas inerentes, que estão francamente facilitadas pela utilização generalizada das tecnologias, penso que as metodologias de utilização propostas tem contribuído de forma acentuada para um trabalho colaborativo intenso, com grande vantagem para a partilha de experiências na construção do conhecimento, desenvolvendo simultaneamente a autonomia na sua utilização.

A título de conclusão desta reflexão, penso que não será a tecnologia em si que vai contribuir para a evolução do processo educativo, mas a forma como esta é usada.

A questão será... será só uma palha... ou já estamos no estádio “rolo de feno”? 😊 “Fardo” não será concerteza! 😊

A16

Comment by A16 — February 22, 2007 @ [10:46 am](#)

17. Olá a todos...

Assim como a colega A24, é a primeira vez que também participo de um blog!!!

Bom...acredito que as novas tecnologias trouxeram, e estão a trazer cada vez mais para a educação, um contributo muito grande. As tecnologias facilitam a comunicação e isso é importante no processo de ensino- aprendizagem. Espero poder aplicar tudo que aprender nessa disciplina, e no curso de formação especializada que estou começando a cursar, na minha volta ao Brasil !!!! Tudo é ainda novo para mim... parece que estou perdida (será??). Essas tecnologias...

Até mais...

E21

Comment by E21 — February 22, 2007 @ [11:03 am](#)

18. A8.... quando mencionei que considerava que a utilização das wiki não tinha contribuído muito para a minha aprendizagem, era ao nível do processo de aprendizagem. Já sabemos que uma wikipedia pode em muito contribuir para um aumento dos nossos conhecimentos.... mas isso, tanto uma wikipedia como um outro site, um livro ou uma conversa com um colega. A questão centra-se no processo. No meu caso pessoal, e apesar de ter a wiki ao dispor, sempre achei mais fácil a troca de elementos entre o grupo através de um fórum ou email, com as alterações de cada um registadas. Não acho particularmente interessante, nem prático, descortinar as alterações feitas a um determinado assunto numa wiki. Por isso digo, e neste caso muito concreto de utilização, que não acho que a wiki tenha contribuído grandemente para o meu processo de aprendizagem, porque o que fiz com ela poderia ter feito com outros meios. Continuo a dizer que as vantagens de uma ferramenta como esta centram-se ao nível do dar a conhecer ao publico em geral, tal como a wikipedia, mas ao nível do meu processo de aprendizagem pessoal duvido que tinha tido grande efeito. Mas atenção, isto é a minha opinião pessoal.... se noutros casos a wiki fez assim tanta diferença, com certeza que podemos dizer então que mexeu uma palha na educação 😊

Comment by A2 — February 22, 2007 @ [11:19 am](#)

19. “...estamos a conseguir “mexer uma palha na educação”? - Quando se fala aqui em Educação, parece-me que estamos a referir-nos ao Sistema Educativo português, na sua globalidade, ou seja, as estruturas, as metodologias, as medidas educativas, etc... Certo?! A outra questão é o sujeito dessa acção: “estamos”... Quem é que está a mexer (ou não?) uma palha?

Que estudos existem em Portugal que nos informem claramente sobre o uso das tecnologias nas escolas? Sabem?! Eu não...

Que avaliação tem sido feita no nosso país quanto ao uso que os professores fazem das tecnologias (in)disponíveis nas escolas? Sabem?! Eu não...

Que destaque ou relevo tem sido dado às boas práticas educativas, após a extinção do IIE? Sim, porque até essa altura, ainda íamos tomando algum conhecimento do que se ia fazendo nas nossas escolas...

Que ajuda ou acompanhamento as Universidades têm dado à implementação efectiva das TIC nas escolas ao longo dos últimos 15 anos (e não estamos a falar de experiências ou pilotos apenas!)?

No currículo dos cursos de formação de professores, que percentagem ocupam as disciplinas de novas metodologias de ensino com auxílio das TIC?

Acredite-se ou não, muito se tem feito aqui e ali nas escolas, graças à carolice e curiosidade de alguns professores! Pode-se fazer mais e melhor?! Claro que pode, se houver mais apoio e regulação das práticas educativas, em Portugal, de forma sistematizada e não avulsa “ao sabor dos ventos e marés”; se for dado tempo aos professores para, nas suas escolas, investigarem e pesquisarem colaborativamente; se houver mais professores como o P1, o P2, o Prof. X nas Universidades a trabalhar, DE FACTO, com as tecnologias e a demonstrarem

que é possível afastarmo-nos do método simultâneo que agrilhoa ainda muitos docentes nas nossas escolas...

Quantos pilotos, quantas experiências, quantos projectos nacionais e europeus têm sido desenvolvidos com a utilização das tecnologias e que foram sucessivamente esquecidos? Eram bons, eram maus? Quem os avaliou; quem os transformou em práticas educativas dignas de relevo?

E o software educativo em Portugal? Onde está a certificação?

Enfim... ainda havemos de dar continuidade a estas questões!

Comment by E11 — February 22, 2007 @ [12:46 pm](#)

20. Olá a todos!!

Penso que temos evoluído bastante, no que diz respeito aos resultados da utilização da Tecnologia em contextos educativos, no entanto ainda muito há a fazer.

Como a sociedade se encontra em constante evolução há também uma grande necessidade de acompanhar esta evolução e isso passa, sem dúvida, pelo recurso à utilização das novas tecnologias em contextos educativos.

É claro que aqui o professor/formador assume um papel extremamente importante na utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Como já foi referido, este deve ter o cuidado de ver quais são os objectivos a atingir e qual é o público-alvo. A partir daí deve desenvolver actividades e escolher as estratégias mais adequadas a cada situação.

É claro que a motivação que a utilização das novas tecnologias desenvolve nos alunos é um factor que deve ser bem aproveitado pelo professor/formador, para que os alunos possam ser cada vez mais autónomos na construção e enriquecimento do seu próprio conhecimento. Se o professor/formador não o fizer e se escolhas efectuadas por este, não forem as mais acertadas, não será a tecnologia só por si que irá fazer com que o público-alvo atinga os objectivos pretendidos. Como disse a A16 não será a tecnologia em si que vai contribuir para a evolução do processo educativo, mas sim a forma como esta é utilizada.

É certo que as novas tecnologias vieram facilitar bastante não só a partilha de informação bem como a comunicação entre as pessoas, contribuindo de forma significativa para a construção e enriquecimento do próprio conhecimento. Muito já foi feito, mas ainda falta muito por fazer. É certo que a utilização da tecnologia em contextos educativos trás muitas vantagens se for bem adaptada/utilizada, a questão é que ela ainda não é bem adaptada/utilizada por muitos professores. Actualmente muitos são os professores que têm dificuldade em adaptá-la e utilizá-la de forma eficaz. Penso por isso que é fundamental combater este problema para que cada vez mais alunos possam usufruir das vantagens que a utilização dos recursos tecnológicos trás ao processo ensino-aprendizagem.

Bom trabalho a todos!

Comment by E6 — February 22, 2007 @ [12:57 pm](#)

21. O uso das Tecnologias em contexto educativo, penso eu que, é hoje uma mais valia para os professores mais entusiastas, em comparação com aqueles que ainda lhes “tentam” resistir. De facto, todos conhecemos, ou pelo menos intuimos, os benefícios da sociedade de informação. Mas as barreiras para o uso destas novas tecnologias em contexto educativo são ainda algumas, tais como o constrangimentos por parte dos professores, a recusa em voltar a aprender, em mudar a forma de leccionar, a dificuldade de adaptação à era moderna, o medo de serem substituídos por um computador.

O computador surge como um meio auxiliar alternativo de ensino, um recurso a mais para a diminuição das carências, das dificuldades apresentadas. Um meio para colmatar o desequilíbrio no processo de ensino/aprendizagem.

Essa nova tecnologia tornou-se um importante meio de estudo e pesquisa. Os alunos ao utilizarem o computador entram num ambiente multidisciplinar e interdisciplinar, ou seja, em vez de receberem apenas informações (conteúdos, conceitos), os alunos também podem construir conhecimentos, formando assim um processo onde o professor educa o aluno e ao educar é, transformado através do diálogo. Cada geração inventa, cria, inova e a educação tem o seu processo também de criação, invenção e inovação, principalmente no campo do conhecimento. É preciso evoluir para se progredir, a aplicação destas novas tecnologias por vezes auxilia o processo de aprendizagem. O papel então dos professores não é apenas o de transmitir informações, é o de facilitador, mediador da construção do conhecimento. Então, o computador passa a ser o “aliado” do professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar.

Na minha opinião, estas tecnologias quando adoptadas nas escolas devem ser integradas no ambiente e na realidade dos alunos, não só como ferramenta, mas como recurso interdisciplinar.

Relativamente ainda às novas tecnologias, acredito que vieram ajudar em muito a solucionar alguns dos problemas que a nossa educação “hoje” enfrenta. O computador pode educar ou deseducar, tudo depende da forma como é utilizado. De qualquer forma, as novas tecnologias nunca substituirão a inteligência e a criatividade, visto serem características inerentes ao ser humano, apenas as poderá desenvolver.

Comment by A22— February 22, 2007 @ [2:35 pm](#)

22. [...] em Multimédia em Educação tiveram a ideia de aproveitar esse post para o lançamento de uma nova discussão (ou continuação de discussão) no blog de suporte à disciplina - o [...] Pingback by [Second Life - encontro no dia 22-02-2007 at na Praia](#) — February 22, 2007 @ [2:43 pm](#)

23. Concordo A2! No fundo, é o que se tem estado a discutir - o sucesso de determinadas ferramentas, a wiki sendo apenas um exemplo, depende de como se usam, com quem se usam e que fim queremos atingir ao utilizá-la. Questionei-te sobre essa questão, porque de facto, houve a nossa experiência, há estudos e teorias de aprendizagem que as “defendem” como um meio para atingir uma aprendizagem mais pessoal, flexível e colaborativa... mas todos somos únicos! - e isso é bom!

O que acontece (desvantagens do assincronismo!) é que quando comentei o teu comment... só lá estava o teu...quando o publiquei já havia mais 5 ou 6... lol Se os tivesse visto antes teria “provocado” outros comentadores.. :D

Em relação ao texto do P1 ... apetece dizer que não há como a sabedoria popular: “é de pequenino que se torce o pepino!”... em tudo: em inovar, explorar, questionar, querer saber, mais e mais; mais importante, aprender a aprender com os recursos que se tem. Se os há, porque não?

Comment by A8 — February 22, 2007 @ [2:51 pm](#)

24. “Se os há, porque não?”
Uma excelente introdução para logo não faltarem ao encontro que vamos realizar no Second Life (<http://napraia.blogs.ca.ua.pt/2007/02/22/second-life-encontro-no-dia-22-02-2007/>) 😊
Continuação de boas discussões!

Comment by Professor X — February 22, 2007 @ [3:43 pm](#)

25. Não querendo ser “advogado do diabo”, penso que o ponto de vista do Sr. BG, no que diz respeito à educação e às novas tecnologias, seria no sentido duma escala global. O que se poderia ter feito à mesma escala e não o foi. E ainda, no sentido do serviço que essas tecnologias prestam à educação hoje comparado com os serviços que podem prestar no futuro. Mas concordo que foi uma comparação um pouco infeliz.

Não conhecendo o contexto educativo Finlandês, mas me jeito de antítese ao “mexer uma palha na educação”, lembrei-me da cara de espanto do nosso actual primeiro-ministro quando este visitou a escola básica de Ressu. Para além de muitos contrastes com as nossas escolas, saliento estes dois: 400 alunos para 37 professores do quadro (quase 10 alunos por professor) e... um computador para cada aluno. Bom, um pc para cada aluno numa escola básica já é um bom início para mexer uma palhita nas novas tecnologias aplicadas à educação. Ou não, Bill??

Então e as tecnologias que estão ao serviço da comunidade fora da dita “escola”? Não serão uma forma de educação? Rádio, televisão, telemóveis, satélites, imprensa, e outros tipos de “redes” que actualmente são parte inseparável das nossas vidas (países desenvolvidos) já mexeram “paletes” de aglomerados de palha 😊 em prol da educação na sociedade.

Estas tecnologias não influenciaram as nossas arquitecturas cognitivas, as nossas estruturas mentais? Parece-me óbvio que sim! E isso, é muito mais que mexer “uma palha na educação”.

Comment by A14 — February 22, 2007 @ [5:39 pm](#)

26. Voltando ao texto de P1 e não querendo parecer demasiado optimista, creio que a mudança se vai operando... devagarinho, é certo, mas gradualmente.
Recentemente tive a oportunidade de trabalhar de perto com crianças a partir dos 3 anos, no domínio do ensino de inglês e das novas tecnologias e foi visível o entusiasmo do pessoal que as acompanhava (isto para já não falar das própria crianças).
Creio que quanto mais cedo forem introduzidas as tecnologias e sobretudo a vontade de inovar, mais depressa elas se enraizarão no nosso sistema educativo e melhores serão os resultados a longo prazo.

Comment by A3 — February 22, 2007 @ [6:00 pm](#)

27. Olá!
Pela experiência que temos vivido ao longo destes últimos meses, estou certa que o uso das tecnologias em contexto educativo pode ser uma mais valia a nível pessoal e profissional. Não estou de momento a leccionar (e parece-me que nos próximos 50 anos...), mas acho

que o que temos experimentado está (ainda) longe da realidade das escolas. A ideia de que muito do que se ensina nas escolas pode ser feito sem recurso à tecnologia ainda perdura, - e não quer dizer que não seja legítima - mas não é possível que a escola e tudo e todos os que envolve se alheem da crescente evolução tecnológica e da influência que exerce no dia-a-dia de todos nós.

Conseguir inovar na educação passa, sobretudo, pela vontade das pessoas de irem mais longe... Algum caminho já começou a ser trilhado - refiro-me ao que o A14 apontou no post acima - mas ainda há muito a desbravar...

O simples facto de deixarmos aqui a nossa opinião pode não mexer muito a palha na educação, mas pode ser que a abane um bocadinho, quanto mais não seja mexe com o nosso pensamento - o que já é muito!

Bem, o melhor é não mexer muito na palha, porque tenho renite alérgica. Aaatttcchimm 🤔
Até amanhã

Comment by E7 — February 22, 2007 @ [7:50 pm](#)

28. A discussão já vai bem adiantada, mas não quero passar sem deixar o meu contributo. Se é certo que o recurso às novas tecnologias, nomeadamente ao computador e à Internet não é por si só um factor determinante na qualidade das aprendizagens, não deixa de constituir um elemento facilitador das mesmas, na minha opinião.
- Como aqui já foi dito, a atenção deve ser centrada nas pessoas e na forma como se utilizam as ditas tecnologias. Como o E11 já referiu em “naPraia”, também na minha opinião “são os professores os agentes capazes de revolucionar e de protagonizar a mudança desejada.” Cabe a estes agentes usar e tirar partido das ferramentas que já têm ao seu dispor.
- Uma mudança de atitude do professor face às tecnologias e ao seu potencial em contexto educativo é essencial e urgente!
- Não basta ter um computador na sala de aula! Há que saber tirar partido dele.
- Da pouca experiência de terreno que tenho, era muito frequente ver o computador existente na sala de aula (1ºCEB) coberto com um napron que a mãe do Joãozinho tinha bordado com muito carinho, para embelezar a máquina (porque ela própria é um elemento decorativo) ou então...completamente camuflado por um farrapo qualquer, não fosse o pobre apanhar pó e estragar-se! Esta imagem revoltava-me mais quando a professora era mais nova que eu, tinha acabado de se formar, mas tinha “medo” do computador!
- Será que algo também não vai mal ao nível da formação de professores? Será que já todos aprendem a tecnologia e de que modo a devem usar no seu contexto educativo?

Comment by A6 — February 22, 2007 @ [8:15 pm](#)

29. Bom, o que é inequívoco e visível quando se fala em resultados de utilização da tecnologia em contextos educativos? Inequívoco vem do que não é duvidoso, do que é evidente, do que se manifesta. E desde que iniciei o mestrado, estou me deparando com situações em há aplicação da tecnologia em contextos educativos, o próprio mestrado é um exemplo disso! Há experiências positivas e outras não tão ruins em todo lugar. Estão cada vez mais visíveis e acessíveis ao público em geral, publicadas na Internet, partilhadas em softwares.
- É inegável a capacidade de expansão e implantação das tecnologias nos ambientes educativos, e nos espaços em geral. É inegável a complexidade do que as TIC proporcionam a nível de comunicabilidade, de partilha de informação entre os seres humanos e o que isso projecta em aprendizagem. Mas, como alerta Assmann em seu livro Redes Digitais e Metamorfose do Aprender, devemos ter cuidado em não considerar as novas tecnologias a partir de uma concepção “mágica e fetchista”, a atentar para quem cabe o papel maior na aprendizagem, que é a “a paixão humana pelo estudo”. E junto-me a ele na rejeição a “tecnofobia” e a “tecnolatria”.

A15

Comment by A15 — February 22, 2007 @ [8:59 pm](#)

30. Creio que depende da realidade identificar se os alunos estão preparados para a utilização das tecnologias. Tanto em Portugal, Brasil como em outros lugares, há crianças que já nascem imersas na cultura digital e o computador é um objecto que faz parte do seu dia-a-dia. Como percebi nos comentários dos colegas, e também percebo em minha realidade – brasileira, há muitos que nem sequer sabem como operar com o computador.
- Antes de vir pra Portugal, minha chefe me chamou e me contou que uma criança atendida no projecto “Escola Laboratório” que ela coordena, viu um computador na sala ao lado e lhe perguntou por onde é que saíam as folhas. São situações como essas que nos colocam diante da massa dos excluídos e nos levam a pensar sobre como percebem essa tecnologia que só vêem de longe e se a têm, não sabem com operar. A Internet pode ser um espaço democrático, mas é uma pena que não esteja acessível a todos.

A15

Comment by A15 — February 22, 2007 @ [9:21 pm](#)

31. Olá a todos.

Embora o meu contributo já seja um bocado tardio, e correndo o risco de repetir algumas ideias, considero que ao utilizarmos as novas tecnologias da comunicação estamos a conseguir trazer algum progresso à educação. Porém reconheço que poder-se-ia fazer muito mais, e muito melhor, e que as TIC por si só não são portadoras de mudanças. Os professores que as utilizam e o público a que se destinam é que podem potenciar um ambiente educativo muito mais dinâmico e produtivo. Enquanto professores temos a perfeita consciência que se os nossos alunos não estiverem para aí virados nem que façamos uma piroeta no meio da sala eles prestam atenção, por isso se as TIC não estão a ser optimizadas em salas de aulas o problema poderá e será dos agentes que as manuseiam.

No entanto, e com o saber de experiências feito, considero que na actualidade os próprios professores fazem cada vez um melhor uso das TIC, aproveitando todas as potencialidades de internet para cativar os alunos, muitos dos quais precisam de ser entusiasmados e precisam de sentir que a escola é importante e acompanha os tempo. Prova deste esforço por utilizar as TIC como uma ferramenta no ensino é este Mestrado, que me tem ensinado a conviver e a utilizar com ferramentas que eu desconhecia. Todavia, esta não é a realidade da maioria das escolas, e posso dar um exemplo. No ano passado, durante o meu estágio, a minha Orientadora de Português desaconselhava-nos o uso de computadores porque achava que as aulas poderiam ser dadas sem essas modernices, o velhinho retroprojector é que dominava!!!! Com estes pensamentos não mexemos uma palha, o que vale é que as mentalidades estão a mudar... Ou assim espero!!!!

Até amanhã

Comment by A18 — February 22, 2007 @ [9:30 pm](#)

32. A criança tem uma curiosidade que é natural, traz dentro de si um desejo de explorar o mundo, mas nem sempre a curiosidade, a autonomia são competências que são desenvolvidas ao longo da vida da criança. Dizia Rousseau que o homem nasce livre, que é a sociedade que o corrompe. Mais do que corromper, formata para o tipo de ser que necessita. No entanto, os alunos sempre manifestam seu desagrado quando algo não lhes convém, não os ajuda a crescerem, não vêem um significado nítido na proposta pedagógica a que são submetidos.

Comment by A15 — February 22, 2007 @ [9:36 pm](#)

33. Como já foi referido anteriormente, as tecnologias mexem, actualmente, com a educação.

Este “mexer” pode, no entanto, ficar longe das nossas expectativas... Contudo, o que interessa é que mexa; primeiro, pode até ser uma “palha”, mas que, depois, pouco a pouco se construa essa “meda” - mesmo que esta demonstre níveis ou “camadas” diferentes de adaptação, de evolução, de aceitação às tecnologias, etc.

As tecnologias, no entanto, não podem ser vistas como o fim, por si só... Não basta que as escolas possuam as tecnologias, pois não é a sua presença que vai modificar a educação! Os professores tem, aqui, um papel muito importante, que passa pelo motivar dos alunos (e, em alguns casos, por se motivar a si mesmo), para algo que se possa mostrar diferente, até ao ensinar, propriamente dito. Como referiu a A6, cabe aos professores, no processo de ensino/aprendizagem, conseguir tirar as maiores vantagens dos meios e das ferramentas que possuam ao seu alcance. A tecnologia aparece, assim, como um meio facilitador da construção da aprendizagem e do conhecimento.

Da minha curta experiência, como professora, devo frisar as potencialidades, em específico, do PPT, em contexto de sala de aula. Contudo, não posso deixar de referir que o sucesso da sua aplicação, assim como de outras ferramentas, se deve a uma prévia construção de objectivos, contextualização, métodos, etc.

Trilhando os caminhos da inovação...

Comment by E15 — February 22, 2007 @ [10:15 pm](#)

34. Olá a todos!

Um pouco tardemas julgo que a integração das TIC na escola pode ser uma boa oportunidade para redescobrir o prazer na aprendizagem, contribuindo para desenvolver o gosto de aprender. Contudo, essa integração não é por si só obviamente garantia de eficácia pedagógica. Como já foi referido, é necessario uma reflexão crítica sobre as TIC e sobre as suas possibilidades de utilização pedagógica. E para além de uma adequada formação de professores, terá de haver uma transformação da atitude dos professores!!!!!!

Comment by E5 — February 22, 2007 @ [11:23 pm](#)

35. Olá pessoal.

Penso que uma aprendizagem pode ser conseguida sem o recurso à tecnologia, mas que esta pode ser uma mais-valia, julgo que é inegável. Não quero com isto dizer que os

resultados da aplicação da tecnologia ao ensino sejam inequívocos, mas, como qualquer outro “meio”, dependem da forma como é aplicado. Partilho da visão já expressa por muitos que o sucesso da utilização da tecnologia depende quase exclusivamente do “desempenho” do professor (é óbvio que temos de ter em conta outros factores tais como a atitude e abertura dos alunos face a essa tecnologia).

Tendo como base a minha curta carreira docente, penso que vão surgindo algumas brisas que fazem ondular umas palhinhas na educação em Portugal. Porém, ainda falta criar muitas condições básicas para uma integração das tecnologias e para que estas dêem frutos.

É necessária a tal formação de professores (que, por exemplo, a E5 referiu no post anterior) que, julgo eu, levaria desde logo a uma mudança na atitude destes, mas não só, também terá de existir um acompanhamento adequado dos alunos na “descoberta” das tecnologias de forma a alcançar uma maior eficácia.

Contudo, o maior entrave é, na minha opinião, a falta de condições. Temos todas as escolas ligadas à net, mas na prática não existem condições de acesso para todos os alunos.

P.S.- Peço desculpa pelo post tardio. 😊

Comment by E20 — February 23, 2007 @ [12:43 am](#)

36. É inevitável não associar as novas tecnologias e a educação, pois as novas tecnologias já fazem parte da nossa realidade e a escola não se pode fugir à realidade em que está inserida. É óbvio, que tudo depende como utilizamos as novas tecnologias, mas isso acontece com qualquer meio que o professor queira usar em sala de aula. Hoje em dia já não imagino a educação sem as novas tecnologias e creio que, pela pouca experiência que tive, que os alunos também o exigem cada vez mais. Uma vez minha orientadora, não usou o datashow e o powerpoint e os alunos simplesmente “reclamaram”, porque queriam a aula com meios tecnológicos. Pessoalmente, eu sentia-me mais motivada quando usava meios tecnológicos na sala de aula e sentia que os alunos também ficavam mais motivados. Não digo que a motivação não fosse obtida com outros meios, mas simplesmente é a nossa realidade, a realidade com que nos identificamos cada vez mais, e sinto que os alunos estão melhor preparados que os professores, pois muitos docentes tiveram de se adaptar ou ainda estão a adaptar-se e há aqueles que não gostam do desconhecido e nem querem nada com a nova tecnologia. Experimentem fazer duas fichas de avaliação - uma escrita à mão e outra escrita no computador -, entreguem aos alunos. Qual acham que os alunos iriam escolher? Peçam um trabalho de 20 páginas a dois alunos - um entrega o trabalho todo formatado e feito em computador e o outro é escrito à mão - qual é que o professor vai ler primeiro? É mais forte do que nós, mas a verdade é que a tecnologia está em toda a parte, até na realização de uma ficha de avaliação... Penso que estamos a mexer um grande “fardo de palha” na educação, inclusivé se for bem aplicado, podemos encontrar uma possível solução, ou pelo menos uma tentativa, para combater o abandono e o insucesso escolares, porque quando estamos em sintonia com o mundo dos alunos, torna-se mais fácil cativá-los, motivá-los e conduzi-los para o sucesso e para a sua autonomia, porque eles sentem-se valorizados. Bem, não me alongo mais, mas mesmo não podendo usar o argumento do post scriptum 1, é uma verdade, sem alguns recursos tecnológicos não estaríamos a ter esta discussão aqui e nem este Mestrado faria sentido...

Comment by A7 — February 23, 2007 @ [2:14 am](#)

37. Bem... post mais tardio que o meu não deverá haver...
Em primeiro lugar, os parabéns ao P1 pelo belíssimo texto que nos ofereceu: para além de me fazer lembrar daquilo que os meus pais me contam sobre o que era o dia-a-dia deles, mostrou-me que também se pode falar de tecnologia, inovação e conhecimento sem se usar linguagem codificada ou quase incompreensível (foi mesmo refrescante).
Em segundo lugar...
Apesar de a minha formação ser das “novas” tecnologias, o facto de me ter mantido apartada delas durante quase meia década (e-mail e google não contam) serviu para criar um fosso que só à custa de algum trabalho consegui (quase) atravessar. Agora há msn, skype, e tantas outras ferramentas... O upgrade foi forçoso mas, curiosamente, muito agradável.
Talvez por isso veja com interesse a utilização da tecnologia na aprendizagem, como meio de divulgação de informação (o debitar também é preciso) e da construção do conhecimento. Principalmente no âmbito do mestrado, sirvo-me dessas ferramentas diariamente, quase naturalmente. E (talvez) por ter visto o que se pode fazer com um blog, com uma wiki, olho e sou olhada com estranheza por algumas pessoas com quem convivo diariamente, que não entendem como se pode aprender e ensinar utilizando msn ou outro meio que não a sala de aula e o abominável PPT (que, como disse o P1, por vezes é uma replicação do acetato). Ou que dizem “é giro, mas não funciona”.
Um outro problema que penso que existe é a (ainda) separação entre escola e casa (o aluno

trabalha as TIC na escola mas não tem computador em casa), ou a ideia de que o computador é para o aluno bater texto ou jogar e, por isso, professor que o queira levar para a sala de aula quer é passar uma hora descansado. A introdução da tecnologia tem que ser, como foi dito hoje, feita desde o nível mais básico, mas para isso têm que se mudar muito as mentalidades e criar igualdade de oportunidades: mudar o conceito de “aula” e de “aprendizagem”, e promover a igualdade ao acesso a essa tecnologia.

Para que este fosso que eu senti (mea culpa) não seja escavado logo à partida, separando os tecnologicamente dotados daqueles que - por motivos que não desejaram – dela são privados e a ela não têm acesso.

Comment by A19 — February 23, 2007 @ [11:57 pm](#)

38. Caros colegas, desculpem pelo atraso.

De facto torna-se um pouco complicado comentar algo que já foi debatido de diversos pontos de vista.

Na minha opinião a tecnologia tem, sem dúvida alguma, mexido alguma palha na educação. O aluno que quer pesquisar algum tipo de informação fá-lo de forma muito mais rápida e eficaz acedendo à net.

No entanto, utilizar a Internet, os Whiteboards e outros meios tecnológicos para motivar os alunos, é algo que cabe ao professor e que exige que este domine muito bem as novas tecnologias.

A meu ver este é o maior impedimento à evolução da educação com recurso a meios tecnológicos.

Os professores não têm conhecimentos suficientes, as escolas não têm bons equipamentos porque não há verbas 😞 e os passos que vão sendo dados são pequeninos.

Mas a nível mundial penso que esta evolução já se está a verificar e ocorre de forma quase galopante.

Em Portugal... estamos cá nós... para fazer a mudança.

lol

Comment by E13 — February 24, 2007 @ [8:56 pm](#)

39. Olá a todos. Antes do mais gostaria de esclarecer que opino sobre a 1ª tarefa sem antes ler os comentários dos outros. Não porque são já 37 e vou demorar algum tempo a lê-los mas sim porque a sua leitura influenciaria certamente a minha primeira e actual opinião. Claro está, fico a dever um outro comentário pós leitura dos posts dos restantes colegas. 😊

Mas para já fica o comentário “bruto”:

Passar sem as novas tecnologias no sistema educativo? Acho difícil! Não só porque as exigências são diferentes do que eram mas sobretudo porque o mundo à nossa volta não pára e, como tal, certamente teríamos um sistema educativo precário (ainda mais, se é que é possível) não respondendo aos novos desafios que nos surgem no dia-a-dia. Imaginem o que seria um tão simples documento de texto ter que ser passado à mão umas 7 ou 8 vezes... Isto referindo-me à mais básica das TIC. Não definitivamente não poderíamos passar sem as TIC.

por outro lado, temos a sempre badalada dependência das mesmas, a especificidade das mesmas e o excesso de recurso às mesmas. É o chamado “pau de 2 bicos”. Se por um lado são já um precioso, poderoso e, na minha opinião, indispensável conjunto instrumentos, por outro corre-se esse risco de deixar de parte práticas de ensino/aprendizagem completamente válidas. Poderia neste ponto cair no lugar comum de dizer que devem ser doseadas e encontrar-se um ponto de equilíbrio entre as práticas mais tradicionais e o uso destas novas tecnologias. No entanto, acho mais importante pensar-se bem no que são as tecnologias e como as podemos potenciar num processo de ensino/aprendizagem. Isto porque, até posso “dosear” o seu uso e combiná-lo com outros métodos mas ainda assim estar a fazer mau uso das TIC. Por exemplo, há conteúdos em que não faz muito sentido o seu uso e quando faz devemos definir bem como as utilizaremos.

Isto leva-me a dizer que, na generalidade dos casos, o seu uso é despropositado, descabido e sem noção de práticas por parte dos seus “reguladores”. Devia-se debruçar mais sobre o teor, a versatilidade, a adequabilidade e a finalidade objectiva destes materiais. Isto porque as TIC não se resumem a escrever um documento ou fazer um PPT... há todo um potencial directo que normalmente não se usa. Daí que sim, estamos a mexer uma palha na educação, mas se calhar é a palha mais pequena, ou a palha menos importante, ou então até uma palha que nem era preciso mexer muito... Não será também um fardo um pouco grande de mais? Num fardo deste uma palha é assim tão importante? O português quer sempre que as coisas sejam imediatas, é impaciente por natureza. E isso vê-se na forma como estão a ser feitas determinadas coisas no capítulo das TIC: tenta-se atingir os números dos outros países da UE num espaço de 2/3 anos quando esses países levaram 10 a fazê-lo pois planificaram

convenientemente os seus passos e forma fazendo ajustes ao longo do caminho. Mas o português encheu as escolas com computadores para que nas estatísticas Portugal não apareça em último... só que... quantos docentes utilizam esses recursos para além de talvez, com muita sorte, aquele powerpoint, ou uma musiquinha na sala de aula? Acho que se faz um uso desmesurado das TIC sem pensar bem as consequências e os caminhos a seguir? Temos de começar por algum lado?! Temos! Mas ninguém constrói uma casa começando pelas portas e janelas.

Concluindo... Mexemos palhas sim... mas enquanto o fazemos à mão ou com o ancinho ou outros lá por fora já têm máquinas a fazê-lo.

Comment by A13 — February 24, 2007 @ [11:56 pm](#)

40. Olá pessoal,

Peço desculpa pelo atraso, mas confesso que já estou um pouco “(desa)bituada” destas lides bloguianas. No entanto, tenho a certeza que rapidamente voltarei a integrar-me.

Em relação à discussão aqui lançada, penso que foi debatida de forma muito interessante e concisamente, sob quase todos os pontos de vista... o que me resta acrescentar?!

Parece-me que as mudanças são necessárias e estão a acontecer, passando pelo uso do ppt ao whiteboard ou até mesmo do blog (de turma) em alguns casos. Muito se tem feito e faz neste país em prol das novas tecnologias... mas é preciso ir mais além... e fazer muito mais. Para além dos recursos que são necessários e implicam money, é preciso que as mentalidades evoluam. Penso que os alunos que passam por este CFE/Mestrado são uma mais valia e podem, sem sombra de dúvida, mudar mentalidades. Após essas mudanças, os recursos também se arranjam.

Saudações

E1

Comment by E1 — February 25, 2007 @ [2:37 pm](#)

41. Não querendo assumir aqui a posição de advogado do diabo, parece-me que a desculpa das verbas tantas vezes apresentada já “não cola”. É um facto que as condições não são as ideais, mas também é verdade que em termos de equipamento e investimento, se compararmos as condições das escolas e os meios de que estas dispõem com a realidade de 5 anos atrás (para não recuar mais) a situação melhorou consideravelmente. Embora reconheça que haja ainda alguns problemas em determinadas regiões e ciclos de ensino, creio que o maior problema é mesmo a tal “cultura instalada” que é preciso alterar.

Estamos a ficar sem desculpas... 😊

Comment by A3 — February 25, 2007 @ [7:52 pm](#)

42. A questão do dinheiro e dos recursos é, de facto, uma questão delicada. Mas, se calhar, a questão dos recursos e da sua distribuição passa pela tal questão cultural. Actualmente há uma série de recursos que podem ser disponibilizados e que não implicam - mesmo para uma escola pequena - um investimento sobrenatural. No entanto, a maior parte das vezes esse investimento, por pouco que seja, também não gera resultados e aí começa-se a falar que o dinheiro poderia ser melhor aplicado. Em suma, é quase sempre uma questão de cultura organizacional na rentabilização dos recursos 😊

Comment by P2 — February 26, 2007 @ [10:57 am](#)

43. Há muito que a questão dos recursos materiais me intrigam e criam alguns arrepios... Se é uma verdade que não se fazem “omóletes sem ovos”, também é certo que poderemos cozer um ovo apenas, saciando também a nossa necessidade. O que importa é olhar para o que, de facto, temos e não para o que “deveríamos ter”.

Estando bem por dentro da realidade das escolas, constato que o problema não reside na ausência de tecnologia, mas sim na capacidade de as gerir e de as rentabilizar.

Foram ínfimas as vezes que vi discutidas ou debatidas as questões da utilização adequada (pedagógica!) dos equipamentos na escola. Hoje, finalmente, começa-se a pensar nesta problemática, tendo em conta que o uso dos mesmos tem vindo a aumentar.

Como diz o P2, é uma “questão de cultura organizacional” que ainda não foi debatida na escola ou ainda não produziu os seus frutos...

No dia em que um Conselho Pedagógico ou um Conselho Executivo questionarem os seus professores sobre a utilização que fazem dos meios tecnológicos disponíveis; com que objectivos e resultados, aí, nessa altura, acreditarei que algo estará a mudar nas competências das organizações.

Neste momento, ainda não nos apercebemos muito do impacto global que as tecnologias têm, na escola, ou melhor, junto dos professores e dos alunos! Como estão a ser utilizadas as tecnologias? Quem as utiliza? Com que fim? Que resultados negativos ou positivos foram obtidos?

Mais importante que as questões materiais, considero que é preciso dar valor ao trabalho

desenvolvido pelos “trabalhadores do saber” e que inovação têm trazido para o funcionamento da escola...

Comment by E11 — February 26, 2007 @ [11:47 am](#)

44. De facto não posso deixar de concordar com o que vem aqui sendo falado. Acho que o problema já não é tanto a falta de recursos nas escolas, mas a forma como estes são utilizados, ou melhor, deveriam ser. Eu própria já me deparei com situações em que uma escola possui materiais novos, com bastante interesse para serem aplicados em contexto de sala de aula, que não são utilizados porque os professores, muitos deles não sabem como poderiam rentabilizar a sua utilização nas aulas, nem estão para se esforçar por aprender a utilizá-los, a não ser que a isso sejam obrigados pelas escolas ou pelos programas. De facto acompanhar a evolução das novas tecnologias dá o seu trabalho, uma pessoa tem de pesquisar, tem de se manter actualizado, tem de experimentar e testar essas mesmas tecnologias. Sem dúvida dá muito mais trabalho preparar aulas em que se esteja sempre a inovar e a introduzir novas tecnologias, do que preparar uma aula tradicional. É claro que isto não se aplica a todos os professores, muitos já têm uma mentalidade diferente e esforçam-se por inovar as suas aulas, tornando-as mais interessantes, mais ricas e mais motivadoras. Torna-se por isso cada vez mais urgente mudarem-se as mentalidades!!

Comment by E6— February 26, 2007 @ [10:07 pm](#)

45. Sem grandes comentários, um exemplo para os professores apelidados “mais idosos” ou menos dados com as novas tecnologias.

Visitem: <http://www.allaboutolive.com.au/>

É o blog com o(a) autor(a) (espero que seja ela mesmo) mais idoso(a) da blogoesfera, 107 anos!

Retirado de <http://www.theinquirer.net/default.aspx?article=37861>

Já tinha visto um padre com 102 anos a conduzir com a carta de condução válida. São estes exemplos que devem inspirar muitos de nós.

Comment by A14 — February 26, 2007 @ [11:29 pm](#)

46. [...] Então no dia e hora combinada lá começámos a aparecer na Second Life Library 2.0. Embora os participantes não tenham sido muitos, considero que foi um bom encontro. Recordo que o tema escolhido girava à volta da discussão sobre a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação na educação (já iniciada aqui e com continuidade, por sinal, muito interessante aqui). [...]
47. [...] by miguelrib on 05 Mar 2007 at 01:03 am | Tagged as: Uncategorized Aquando da discussão sobre tecnologia e palha que lançou a disciplina de MAC no mundomac, comentei que o uso das tecnologias pouco tinha mudado [...]

Pingback by [@veiro_connections » Palha e TEAL](#) — March 5, 2007 @ [1:03 am](#)

1.2.1

1.2.2 [Um post...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Friday, February 23rd, 2007

... interessante, apesar de já ser algo antigo. [Aqui](#) podem encontrar um texto com algumas ideias que perspectivam a Internet, ela própria, como cognição distribuída.

Mas o mais interessante, do meu ponto de vista, é a última frase do post. O autor afirma, com todas as letras, “Brandon from Siris alerted me to this post of his on the same topic. It’s better than mine, so you should go read it instead.”

Afinal pode-se mesmo dar o caso da cultura (tal como a discutimos hoje) estar a mudar 😊

A ler com atenção, qualquer um deles.

Tags: [cognição](#), [colaboração](#), [cultura](#), [internet](#)

1.3 [4 Comments »](#)

1. A última frase do post indicado, é bom um exemplo da cognição distribuída! O link referido para ser visitado, demonstra como as consciências podem ser reformuladas pela argumentação e pela discussão de um determinado assunto. Desta colaboração de opiniões, aberta a todos, nasce, (re)estrutura-se, fomenta-se o conhecimento. A interacção da web é sem dúvida um bom exemplo dessa forma de cultivo.
2. Confesso que, não obstante a opinião do autor, gostei mais do primeiro artigo. Ajudou-me a compreender melhor esta questão da aprendizagem distribuída. Tudo isto levanta questões pertinentes, sobretudo quanto ao papel da escola. Li algures que nesta nova era a escola deve ser vista como “um espaço de aprendizagem” em que o aluno é um agente activo de conhecimento, que constroi em interacção com a realidade. Não há dúvida que as TIC, não sendo uma panaceia, poderão dar um contributo importante neste novo paradigma, aproximando os indivíduos e as suas realidades.

Mas isto levanta também questões quanto ao papel do professor, que deixa de controlar o que se passa na sua esfera particular, na sua sala. Até que ponto estaremos dispostos a abdicar do nosso conforto e segurança? Não será esse medo do novo a maior barreira a estes modelos colaborativos?

Fica a questão...

Comment by A3 — February 28, 2007 @ [11:14 pm](#)

3. A3, para te responder à última questão, recomendo que te informes sobre a metodologia do Movimento da Escola Moderna, onde esses medos não se colocam...

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

Comment by E11 — March 2, 2007 @ [12:49 am](#)

4. [...] visível está relacionada com o que inicialmente foi dito na sessão presencial e já referido em Mundomac - não há cultura de utilização das TIC com o objectivo de explorar as potencialidades [...]

Pingback by [Quando começar a usar as TIC? « Há dias assim...](#) — March 4, 2007 @ [1:50 pm](#)

1.3.1 [MacReferendo](#)

admin | [Uncategorized](#) | Saturday, February 24th, 2007

Por [proposta](#) do grupo [dot.com](#), encontra-se a votação, até à próxima 4.ª feira dia 28, uma alteração à estrutura do relatório CD-PDIM.

Nesse sentido, pedimo-vos que leiam essa proposta, comentem-na e deixem a vossa opinião favorável ou desfavorável, como comentário a este post, até essa data.

Continuação de bom trabalho,

P2

Tags: [CD PDIM](#), [relatório](#)

1.4 [9 Comments »](#)

1. O grupo JOCSP, apesar de reconhecer validade e correcção estrutural na proposta em referendo, optará por se manter fiel à proposta dos professores, pois acha que se enquadra melhor no tipo de trabalho que se propõe realizar.

Súdações JOCSPianas a todos

Comment by A4 — February 26, 2007 @ [11:11 pm](#)

2. Ok, obrigado pelo contributo!

Comment by P2 — February 26, 2007 @ [11:24 pm](#)

3. O grupo Quinrilho também decidiu manter-se fiel a estrutura proposta pelos professores. Até mais!

Bom trabalho!

Comment by Quinrilho — February 27, 2007 @ [2:40 pm](#)

4. O grupo Os Cinco acompanhou as discussões (em todos os blogues) geradas por esta temática e, depois de ponderadas algumas questões, achamos por bem manter a estrutura inicial, lançada pelos professores.

Continuação de bom trabalho,

Os Cinco.

Comment by Os Cinco — February 27, 2007 @ [10:45 pm](#)

5. O grupo Madeira também optou pela estrutura original do trabalho.

Bom trabalho!

Comment by Grupo madeira — February 27, 2007 @ [11:48 pm](#)

6. Olá a todos,

O grupo aveiroconnections também prefere manter a estrutura original, não achando necessária a alteração!

Saudações

Comment by aveiroconnections — February 28, 2007 @ [12:01 am](#)

7. O grupo Interagir também prefere optar pela estrutura original do relatório, proposta pelos docentes.

Cumprimentos a todos!

Grupo Interagir

Comment by E15 — February 28, 2007 @ [9:10 pm](#)

8. sendo assim, mantemos a estrutura original!

bom trabalho!

grupo dot.com

Comment by A20 — March 1, 2007 @ [7:09 pm](#)

9. O júri decidiu, está decidido. A estrutura do relatório não é alterada, permanecendo a sugestão apresentada no início da disciplina.

Boa escrita,
P2

Comment by P2 — March 2, 2007 @ [3:42 pm](#)

1.4.1 [De acordo com um estudo...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Monday, February 26th, 2007

... divulgado [hoje](#), os políticos e os vendedores de carros são os profissionais em que os Portugueses menos acreditam.

No mesmo estudo obtiveram-se ainda resultados que, tendo em conta o nosso objecto de estudo, são interessantes. De acordo com os resultados hoje tornados públicos, os professores reúnem uma percentagem de confiança na ordem dos 75% e os Portugueses definem-se como pessoas honestas (91 por cento), dedicadas à família e práticas (71 por cento), participativas (65 por cento) e activas (58 por cento).

Pois é, apetece perguntar de que é que estamos à espera para implementar uma nova cultura escolar. Vamos a isso?

Tags: [CD PDIM](#), [cultura](#), [educação](#), [participação](#)

1.5 **10 Comments »**

1. Quem diria que os professores ainda eram bem vistos...depois de tantos ditos e leis a “regular” a actividade docente.

Mas é bem verdade que a cultura escolar precisa de ser reinventada e muitos dos professores não assumem esse desafio. Há por aí muitos profissionais da educação a precisar de uma reciclagem...

Comment by A5 — February 26, 2007 @ [6:12 pm](#)

2. Acho que o principal desafio na educação é, justamente, essa “reciclagem” de que os professores precisam. Sem essa mudança, a cultura escolar permanecerá da mesma forma. Que bom que a turma do Mundo MAC está no caminho certo!

Comment by E21 — February 26, 2007 @ [8:33 pm](#)

3. Pois é! Apesar de tudo o que de nós se tem dito, continuamos a conquistar a confiança dos Portugueses em geral.

É verdade que em todas as profissões há bons e “menos bons” profissionais e a nossa não podia (mas devia!) ser diferente! Mas está nas nossas mãos manter e confirmar a confiança que em nós é depositada. Como dizia a E21 é preciso “reciclar” e renovar uma cultura escolar colada a práticas adormecidas. É preciso promover entre os docentes, cada vez mais, a partilha e a promoção de uma “aprendizagem cooperativa”, enfentando novos desafios, que acham?

Comment by E18 — February 26, 2007 @ [9:24 pm](#)

4. Ao analisar a sondagem reparo que 75% dos inquiridos responderam que ser professor é uma profissão que inspira mais confiança, mas apenas 65% dos inquiridos se consideram participativos e só 58% se consideram activos. Isto dá que pensar. Não deveria ser maior a percentagem de pessoas a considerarem-se activas? Por aqui já dá para ver que algumas pessoas são mais do tipo “os outros que façam”. E em relação aos 75% de confiança na classe docente? Certamente que há alguns anos atrás a percentagem seria mais elevada... De quem será a culpa? É de facto necessária uma reciclagem...e a implementação de uma nova cultura escolar.

Comment by E6 — February 26, 2007 @ [10:26 pm](#)

5. Fico contente por saber que apesar de tudo os profs ainda são bem vistos,mas podemos melhorar isto e subir para os 99,9%! A reciclagem passa sobretudo por valorizar o que de melhor há em cada um dos alunos que temos, porque todos têm capacidades a potenciar. Conversar com os encarregados de educação, é sem sombra de dúvida outra atitude que o professor deve fomentar! Da minha pouco experiência, também acho que devemos ver cada aluno, como um ser especial, tratar todos da mesma forma e ser sobretudo, muito amig(a)o deles! Utopia ou sonho...claro que nem sempre conseguimos ser assim tão perfeitos, mas não custa tentar!

Saudações

E1

Comment by E1 — February 27, 2007 @ [12:12 am](#)

6. São dados gratificantes para os professores, sem dúvida; mesmo no meio de tantos “ditos e leis”, de que o A5 fala, para a regulamentação da actividade docente. Com a confiança dos portugueses do nosso lado, partamos para a reciclagem, para a implementação de uma nova cultura escolar, para a inovação, etc...

O primeiro passo está dado, pelos alunos de MAC!

Comment by E15 — February 27, 2007 @ [9:21 pm](#)

7. Confiar é um risco que todos corremos. Mas confiar é depositar no outro o desejo de ver algo por ele realizado, algo a que não damos conta ou julgamos não ser capazes. Serão os professores capazes de assumir o compromisso de exercer de tal forma a sua profissão de modo que a percentagem quanto a sua credibilidade aumente? O que sei é que pertencemos a uma classe que percebe (pelo menos, uma boa parte) a complexidade do que faz e as implicações disso na sociedade. E, que por interagir com seres humanos reais, é forçado a perceber as mudanças que afectam o seu trabalho assim como outros aspectos da realidade. Por isso, creio que a aposta no professor é algo que ainda pode ser feito pelos portugueses. Seria interessante ver o paralelo da realidade brasileira, onde a valorização profissional da classe docente é uma luta diária e com poucas recompensas, a não ser o que se ganha diariamente nas salas de aula.

Comment by A15 — February 27, 2007 @ [11:35 pm](#)

8. Não me revejo neste estudo, pois quem me dera acreditar em políticos como acredito em vendedores de carros!!! Os vendedores de carros são algo rufias, quiça, malandros e matreiros, mas se os políticos tivessem tanta qualidade como eles este país estava muito menos pior e muito menos pior... quem nos dera!!!
Peço desculpa aos políticos mas não consegui ainda encontrar um em que acredite!!!
Saúde

A4

Comment by A4 — February 28, 2007 @ [11:38 pm](#)

9. Pois é a tal reciclagem! A questão é que este processo de reciclagem de formação dos professores passa por fazer acções de formação, que a maior parte dos professores só os fazem para obter os tais créditos e pouco mais.
Por um lado a passividade de alguns professores e por outro a não aplicabilidade prática de algumas das acções de formação. Pois por vezes, estas acções de formação são muito teóricas!!

Há que apostar em novas práticas de formação e provocar uma mudança no estilo de ensino do professor, passando de um método expositivo para um mais interactivo com participação activa dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Felizmente existem sites e forums que incentivam o professor a ser inovador.

<http://www.professoresinovadores.com.pt/>

Comment by E5 — March 5, 2007 @ [10:59 am](#)

10. De um ponto de vista “externo”, de quem não lecciona nem nunca leccionou, penso que também devemos encarar a formação como um processo contínuo. Isso ficou notório aquando da minha entrada neste mestrado, onde tive que aprender a trabalhar com ferramenta que surgiram e se implementaram no espaço de dois anos, e que eram absolutamente desconhecidas para mim.
Comparando com um projecto que conheci na semana passada, a “Casa do Futuro”, teremos que considerar a formação como tendo duas “secções”: uma que se apresenta ao público, onde se demonstra o que já temos e descobrimos, o que já aprendemos, e outra “fechada” onde vão decorrendo os processos de investigação e os novos projectos.
A formação nunca poderá ser confinada a uns meses no verão, ou a umas acções calendarizadas de ano a ano: implica um grande esforço e dedicação de todos os que nela participam.
Só não sei se, com todos os entraves que existem à inovação, e com o peso que actualmente se coloca em cima dos professores, estes estarão assim tão motivados para investir (não gastar) grande parte do seu tempo a trabalhar para algo que provavelmente nunca passará à prática.

Comment by A19 — March 5, 2007 @ [5:31 pm](#)

1.5.1 [Um relatório divulgado...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Monday, February 26th, 2007

... hoje apresenta diversas recomendações para o ensino Secundário, entre as quais uma em que se sugere “o desenvolvimento e promoção de mecanismos de aplicação transversal das ferramentas TIC no conjunto das várias disciplinas do currículo”.

No mesmo relatório, uma outra recomendação apresentada pretende “(g)arantir o desenvolvimento das aprendizagens das TIC ao longo do 3º ciclo do ensino básico, de forma a que, à saída do 9º ano, todos os alunos estejam habilitados a usar aquelas ferramentas no seu quotidiano e na sua vida escolar”.

Ainda bem que há pessoas preocupadas com estas questões e que escrevem relatórios sobre elas



Mais informações [aqui](#).

Tags: [CD PDIM](#), [cultura](#), [educação](#), [inicio](#)

1.6 5 Comments »

1. Alguma informação adicional pode ser encontrada [aqui](#). Para tal, creio eu, basta registarem-se como utilizadores.
Comment by P2 — February 26, 2007 @ [11:29 pm](#)
2. Obrigaga! Vou investigar tudo muito bem!
Saudações
E1
Comment by Ana E1 — February 27, 2007 @ [12:08 am](#)
3. O Quintrilho não podia estar mais de acordo com o desenvolvimento das capacidades para as TIC no 3º Ciclo no estado actual da educação em Portugal.
Mais informações disponíveis aqui: <http://www.min-edu.pt/np3/462.html>
Até!
Comment by Quintrilho — February 27, 2007 @ [3:37 pm](#)
4. Viva,
Na minha escola tive a oportunidade de implementar as TIC como disciplina de oferta de escola, desde o 5º ano de escolaridade, por altura do projecto de gestão flexível (penso que há cerca de 6 anos, se não estou em erro). Esta experiência tem sido interessante, e tem dado resultados, digo bons resultados, nas avaliações dos alunos no 10º ano (comentário de professora orgulhosa e babada! 😊).
Penso que a proposta agora lançada ou em reflexão, não será de todo descabida, mas para poder respeitar a heterogeneidade das turmas e os ritmos dos alunos, considerando que as condições físicas são diferentes de escola para escola, a carga horária deve ir além dos 45 minutos por semana (quando é disciplina de oferta de escola) e ter no mínimo 90 minutos.
A16
Comment by A16 — February 28, 2007 @ [12:35 am](#)
5. Sim, também já tinha encontrado isso nas minhas andanças, resta saber quem é que vai levar o relatório mesmo à séria e trabalhar para a concretização das indicações.
Bom Trabalho
Comment by A1 — February 28, 2007 @ [7:03 pm](#)

1.6.1 [Um testemunho muito interessante...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Thursday, March 1st, 2007

... de [Stephen Downes](#), relativamente aos [recursos educativos abertos](#) e às iniciativas políticas neste âmbito: “the chart of ‘policy issues’ talks a lot about managing people and resources, and doesn’t contemplate the eventuality that they might manage themselves.”.

Este é um dos obstáculos apontados pelo autor: será também um obstáculo em termos da implementação dos PDIMs?

Tags: [CD PDIM](#), [colaboração](#), [educação](#), [participação](#)

1.7 3 Comments »

1. Esses recursos educativos abertos fazem todo o sentido e fundamentam, em parte, os PLE’s. Estes PLE’s já modificam o modo como as pessoas aprendem informalmente, a forma mais significativa, ou formalmente. Veja-se, por exemplo, o enorme contributo que o open source (também open content) tem desempenhado na evolução das tecnologias (web 2.0 incluída) e, por consequência, no modo como o conhecimento é construído.
Por contraste, nos tradicionais LMS ou CMS, na sua generalidade as funcionalidades educativas são controladas pela Instituição e para os alunos da instituição. Para além da formalidade, restringe, normalmente, os recursos educativos a um delimitado grupo de pessoas e a um delimitado grupo de opiniões...
Estes conteúdos abertos ou fechados e as suas políticas, fazem-me lembrar um podcast com o Stephen Downes, em que este fala dos recursos abertos, em comparação, por exemplo, ao próprio Blackboard (meio da entrevista)! Pode ser ouvido aqui: <http://educationbridges.net/k12opensource/wp-content/uploads/StephenDownes.mp3> Ainda bem que esta cadeira não é realizada num ambiente fechado 😊. Não faria sentido, alias, será que alguma faz?
Respondendo à pergunta do post:
Se algumas iniciativas políticas apregoam que a gestão destes conteúdos abertos, por parte dos utilizadores, pode tornar-se caótica ou incapaz, provavelmente será por uma recusa à mudança, a interesses económicos instalados, um por uma perda de controle que essas políticas pretendem ter sobre os indivíduos. Ainda bem! A liberdade é subjectiva, mas o controle da mesma por parte de entidades, instituições, políticas ou organizações, é um crime, um atentado à liberdade de expressão/pluralismo e da mente.
Ou seja, o Programa de Desenvolvimento da Interação Multimédia, deve suplantar os obstáculos que possam ser ou estar criados, até porque o resultado e impacto global desta

interacção multimédia, parece-me ser a melhor forma de construção de um conhecimento colaborativo a par de uma distribuição cognitiva.
Espero ter-me feito entender,
Até!

Comment by A14 — March 5, 2007 @ [11:45 am](#)

2. Um outro problema que me parece existir é o ostracismo voluntário de alguns produtores de sw, que se fecham na casquinha e se “limitam” a lançar cá para fora aquilo que consideram ser uma pérola. Conheço casos em que programas, desenvolvidos no interior das próprias escolas, acabam por cair no desuso porque os criadores do interface pura e simplesmente não admitem alterações ao que consideram ser perfeito. O programa, projecto, aplicação, é utilizado por docentes e alunos que identificam falhas (não técnicas mas de usabilidade, por ex.) mas as opiniões destes “leigos” não são consideradas na actualização dos referidos programas.

Não sei se o mais difícil neste nosso projecto não será a mudança de mentalidades. Porque se os dados estatísticos (de 2003, infelizmente) mostram que os alunos estão dispostos à utilização das TIC, que gostam de as utilizar, se mesmo os professores reconhecem a necessidade de formação e estão abertos a ela, onde estará o problema?

Na falta de equipamentos? Na falta de tempo para aplicar estas novas metodologias? Nas barreiras psicológicas que ainda existem? Ou na filosofia de que “isso é muito lindo mas eu sei como fazer as coisas, sempre as fiz assim e é assim que vou continuar a fazer?”

Comment by A19 — March 5, 2007 @ [2:46 pm](#)

3. Julgo que é urgente tomar medidas que vão para além do simples apetrechamento das escolas com os meios tecnológicos, de forma a incentivar os alunos a aprenderem entre eles e aproveitarem as experiências de aprendizagem de cada um, melhorando as competências de interacção e comunicação e desenvolvendo um espírito crítico que proporciona processos de aprendizagem transdisciplinares. E para isso é necessário o empenho das escolas e dos professores!

Comment by E5 — March 9, 2007 @ [12:15 pm](#)

1.7.1 [Um apresentação recente...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Thursday, March 1st, 2007

... de [George Siemens](#), que aborda [diversas questões-chave](#) do Conectivismo, com ênfase nos conteúdos.

A ler (e ouvir) com muita atenção 😊

Tags: [CD PDIM](#), [colaboração](#), [discussão](#), [participação](#)

1.8 **6 Comments »**

1. [...] apresentação fantástica sobre o conectivismo trazida até nós pelo professor P2, no blog de mac afinal pode ser aprendido de uma forma light, quase natural. Tudo o que para mim eram códigos [...]

Pingback by [um livro interessantíssimo... «caixa de Pandora](#) — March 3, 2007 @ [9:45 pm](#)

2. Obrigada!
Referência muito útil para facilitar a compreensão do estado das coisas e para o nosso trabalho.

A16

Comment by A16 — March 4, 2007 @ [3:50 pm](#)

3. Apreciei muito o documento: a apresentação, a selecção de informação, os esquemas, a argumentação, o tom discursivo...
Da estrutura organizativa em que assenta a Internet, surge, como afirma o autor, a acção de organizar sem organização ou sem as organizações humanas piramidais (Rosnay): é uma concepção da sociedade interessante.

Compreendi a transformação do “hard knowledge” em “soft knowledge”, mas não me parecem termos bem escolhidos pelos sentidos diversos que podem ter.

A24

Comment by A24 — March 4, 2007 @ [9:25 pm](#)

4. Obrigado pela partilha! 😊
O documento, sem dúvida, ajudou a clarificar ideias e conceitos!

Comment by E15 — March 5, 2007 @ [11:34 pm](#)

5. Olá,
Gostei muito. Acho que está bastante completo e aborda de facto a maior parte dos aspectos da Web 2.0., da aprendizagem colaborativa, do tal conectivismo, que permite que possamos interagir e até escrever um livro através de uma wiki. Há de facto uma enorme mudança de atitude e da forma como aprendemos e nos relacionamos, mas na verdade, ainda nem todos

estão assim tão a par destas novas ferramentas e serviços, que a nós nos parecem tão simples e corriqueiras, mas que ...antes de TCED...me eram de facto totalmente desconhecidas. Quando comecei a contactar com elas, deixei de perceber como era possível ter vivido tanto tempo sem elas!? Claro que o que não nos conhecemos não nos faz falta, não será assim?! Ou nem sequer sabemos que nos faz falta, porque simplesmente não conhecemos?!

Saudações

E1

Comment by E1— March 6, 2007 @ [2:28 am](#)

6. Eis, de facto, um excelente trabalho que constitui uma ajuda para quem, como nós, está um pouco confuso em relação aos objectivos do CD_PDIM. No entanto, parece-nos que vai de encontro, sobretudo, às competências no âmbito das TIC que estamos a estabelecer para os alunos do 3º ciclo.

Obrigado pela partilha

JOCSP

Comment by JOCSP — March 8, 2007 @ [8:46 am](#)

1.8.1 [Redes sociais...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Thursday, March 1st, 2007

para crianças sub-14 😊 e o suporte tecnológico fornecido por “peixes graúdos” para esta nova realidade.

Mais informações [aqui](#) (abertura do site muito lenta).

Tags: [CD PDIM](#), [colaboração](#), [cultura](#), [educação](#), [internet](#), [participação](#)

1.8.2 [A capelinha e os adros](#)

admin | [Uncategorized](#) | Saturday, March 3rd, 2007

Recentemente tive a oportunidade de ver uma reportagem interessante que abordava diversas questões relacionadas com a função social da Igreja.

Nessa reportagem defendia-se que uma das funções mais relevantes desempenhadas pela Igreja era a de conseguir criar um espaço de conversação e de partilha de opiniões e de conhecimento, após a homilia propriamente dita. Um dos intervenientes foi ainda mais longe ao defender que a homilia, na sua opinião, servia fundamentalmente para lançar pistas de reflexão dentro da comunidade, para as pessoas poderem debater e questionar.

Uma semana depois do início da disciplina de MAC - e sem quaisquer presunções evangélicas - julgo que podemos traçar um paralelismo interessante com as questões lançadas por essa reportagem.

Depois da *homilia* da sessão presencial, em que o nosso principal objectivo foi lançar e debater questões relativas à necessidade/urgência de uma nova cultura educativa que promova a interacção e a colaboração, é com muito agrado que temos assistido a um debate vivo e interessante sobre todas estas questões. Estes debates - promovidos e alimentados por nós mas, fundamentalmente, pelos grupos - têm recebido, como era nossa intenção, contributos de pessoas externas a quem aproveito, enquanto docente da disciplina, para agradecer.

Do ponto de vista da estratégia pedagógica, e independentemente do que possa vir a acontecer no futuro, consideramos que esta abordagem está a ter, até agora, algum sucesso.

O que é que isto implica, em termos pessoais, para cada um de nós (P2 e P1) enquanto docentes?

Bom, em primeiro lugar, uma disposição para sair do palco (ou do púlpito, mantendo a semântica religiosa) da nossa capelinha e vir para diversos adros discutir estas questões, não tendo quaisquer pretensões de nos acharmos “donos” e “senhores” destes temas. Em segundo lugar, acreditar nos alunos e na sua capacidade de questionar, errar, aprender e surpreender. Em terceiro lugar, acreditar na capacidade dos alunos procurarem outras fontes de informação, outros contextos de discussão, outros interlocutores que os ajudem a criar ligações entre diversos aspectos de uma realidade complexa e a ter uma visão mais definida do problema (e das soluções) no seu todo.

Finalmente, acompanhamento constante mas contenção e ponderação nas intervenções. Como já fomos dizendo em diversos adros, é muito ténue a fronteira entre a intervenção clara e objectiva e a influência perversa no rumo de um trabalho de reflexão e intervenção.

Continuai a evoluir e que a comunidade nos acompanhe,

P2

Tags: [CD PDIM](#), [colaboração](#), [cultura](#), [discussão](#)

1.9 [13 Comments »](#)

1. Viva,

Aproveito este espaço para divulgar esta informação que me chegou por mail e que me parece bastante oportuna.

Ciclo de Conferências sobre e-learning na WEB

http://conteudo.thegraal.net/OLC07/olc_present_pt.htm

A16

Comment by A16 — March 5, 2007 @ [6:22 pm](#)

2. Como sabem, os grupo os cinco realizou um breve inquérito, adaptado de Jacinta Paiva. A conclusão a que chego é a seguinte: Os professores conhecem, ou dizem conhecer, as potencialidades pedagógicas das TIC; possuem o mínimo de conhecimentos técnicos; sabem dos efeitos motivadores das novas tecnologias; as escolas estão minimamente equipadas; parece que até se sentem motivados, os inquiridos, considerando os outros professores com falta de motivação (40%); pergunta-se: então que falta para a inclusão das TIC no processo de aprendizagem?

Na minha opinião, falta uma mudança de cultura lectiva, onde cada professor está preocupado com o programa. Falta repensar na formação que está a ser dada aos professores (poucas pessoas usam as ferramentas da Web 2.0. Se calhar falta aos dirigentes a coragem de adequar uma linda filosofia de ensino/aprendizagem, a uma prática coerente com o suporte teórico. Se calhar poderá faltar, que as reuniões de professores para perder tempo, para “inglês ver”, só para se ocupar os professores, (porque dizem que eles têm pouco trabalho, esquecendo-se que grande parte do trabalho até é feito em casa) fossem mais produtivas e benéficas para preparação de programas interdisciplinares, potenciando a colaboração.

Achei curioso que num inquérito alguém respondeu que um dos principais obstáculos nas escolas para a inclusão das TIC era a falta de partilha entre os professores das descobertas e trabalhos realizados. Falta espírito de colaboração. E falta a capacidade de valorizar a cultura individual de cada aluno, de proporcionar representações múltiplas do conhecimento, e falta a aplicação na prática dos conceitos apreendidos. (Isto é só uma opinião, aberta a outras, também opostas).

Comment by A10 — March 5, 2007 @ [11:46 pm](#)

3. Muito interessantes os resultados obtidos no vosso inquérito 😊
E porque é um assunto em voga, parece-me que a ideia-chave desses resultados está relacionada com o facto de nenhuma inovação - qualquer que ela seja - dever ser feita contra (ou sem) os agentes que as implementam no terreno.

E porque, em termos práticos, há uma enorme distância entre o que é o discurso presente em documentos oficiais e a implementação das práticas que são defendidas nesses documentos só pode haver um problema de desconhecimento e/ou incredulidade na solução.

Comment by P2 — March 6, 2007 @ [12:23 pm](#)

4. Depois de ler o post do A10, chamou-me à atenção a frase: “Falta espírito de colaboração.” Pela experiência que tenho, estes pontos focados são uma realidade indiscutível, entre professores. Estes preocupam-se em cumprir o programa, ir a reuniões, mas evitam tudo o que possa passar daí...

Esta falta de colaboração dificulta: concretização de projectos; partilha de materiais; partilha de ideias, etc.

Especialmente, neste ponto, a mudança tem de se verificar em termos de mentalidades e atitudes, por parte dos docentes, para que o ensino ganhe uma nova vitalidade!

Comment by E15 — March 6, 2007 @ [1:39 pm](#)

5. Se, em parte, possa concordar é preciso entender os contextos e as razões pelas quais estas situações possam acontecer, sem incorrerem no risco das generalizações.

Por que será que as reuniões e o cumprimento dos programas são a tónica da discussão nas escolas?! PORQUE o Ministério da Educação pressiona e destaca estas vertentes fortemente.

São directivas, imposições ministeriais das quais dificilmente os professores podem afastar-se. PORQUÊ este excessivo zelo por reuniões que os professores vêem como não sendo úteis e profícuas?

Infelizmente, porque se considera que muito trabalho é feito nas reuniões e não se valoriza tudo aquilo que se faz fora delas... Das reuniões são lavradas actas (administrativamente muito bonitas!), mas com pouca substância, muitas vezes!

É preciso mudar este paradigma e olharmos para o trabalho do professor por outras perspectivas!

Muitas têm sido as iniciativas inovadoras de muitas escolas do país, nomeadamente, em termos de implementação das tecnologias. Onde está a sua avaliação e acompanhamento por parte da tutela? Ou será que só aquelas iniciativas que partem das instituições centrais, com grandes slogans e show-off mediático é que são as melhores?

Sabem, por acaso, o que vê ou procura a IGE, quando vem à escola? O que é dito nas actas... Toda a atenção é dada às actas!

Onde estão os louvores atribuídos aos professores dentro das próprias escolas, feitos pelos seus pares? Atribuem-se em final de carreira, quando se aposentam...

É importante, também, que se torne público o que é inovador, o que é positivo, o que tem impacto e valor dentro de uma comunidade escolar! Vivemos numa sociedade onde a indisciplina e os espancamentos em professores fazem os grandes títulos dos media...

A nossa cultura tem de mudar, urgentemente!

Há poucos dias, escrevia um texto intitulado Crime e Castigo, no qual reflectia sobre estas questões mais HUMANAS:

<http://interactsite.blogspot.com/2007/01/crime-e-castigo.html#links>

Comment by E11 — March 6, 2007 @ [2:36 pm](#)

6. Concordo com o E11. O meu cometário não é contra os professores. Mas dos dirigentes que apenas olham para o que politicamente lhes convém, que precisam de encontrar bodes expiatórios e que medem o ensino por baixo, onde se existe uma taxa de insucesso escolar a culpa é dos professores.

Mas é preciso reconhecer, em abono da verdade, sem generalizar, que a classe docente não é muito unida nem colaborativa.

É pena que pensem que só o que se vê é que é trabalho.... e as horas de preparação?! Para falar durante 5 minutos, por exemplo, quantas horas de pesquisa, de trabalho, que não é visto. É preciso pensar nisso.

Para mim, os docentes são um bem imprescindível à nossa sociedade. Nem tudo está bem. Mas sem este trabalho, onde pára a formação dos nossos jovens? Nas mãos dos professores está, também, o futuro das crianças e jovens. Será que ninguém vê que ao impedir o trabalho dos professores, ou os professores que o não são efectivamente, estão a hipotecar o sucesso do ensino e, como consequência, de um futuro equilibrado das nossas gerações mais novas?

Comment by A10 — March 6, 2007 @ [3:40 pm](#)

7. Reconheço o tom de angústia e de reivindicação para os casos que vão tentando mudar o estado das novas tecnologias no ensino.

Permitam-me duas ideias:

1. Muito mau será elaborar um plano de trabalho com vista a um reconhecimento. Muitas horas se dispendem porque se deseja realizar o que se considera ser um bom trabalho. Não espero por indicações institucionais para fazer aquilo em que acredito como docente que observa a diversidade de alunos, a disparidade de interesses dos alunos, da comunidade e, em especial, tendo em conta as sugestões de trabalho que investigadores vão propondo.

2. Não aprecio as análises sobre os efeitos das novas tecnologias no ensino, pois, por um lado, estas ainda são utilizadas de forma redutora - como muito tenho aprendido na pesquisa para esta disciplina - e, por outro lado, recorrendo a uma imagem de Papert, parece que actuam como os medicamentos, o que revela uma perspectiva muito perniciosa do uso das TIC.

Comment by A24 — March 6, 2007 @ [5:31 pm](#)

8. As implicações do papel do docente que são referidas no post, são a representação da postura que o docente deve ter em conta, e colocar em prática, quando saí da sua igreja (por exemplo, a sala de aula). Esperemos que o "sermão" não tenha sido para muitos peixes! 😊 Os professores e as escolas do Séc XXI devem, cada vez mais promover a abertura do conhecimento e não assumir de algum modo o controlo do mesmo.

Deixo uma frase daquelas que ficam bem :p "Learning to be in instead of learning about", John Seely Brown.

Comment by A14 — March 6, 2007 @ [11:25 pm](#)

9. A conversa vai boa... 😊 Sou uma das professoras que sente esta falta da cultura da partilha, do trabalho colaborativo nas escolas. As políticas do nosso Ministério apontam cada vez mais para isso. Fala-se agora de equipas educativas para o ensino básico e as equipas pedagógicas na educação de adultos chamadas a reunir regularmente para definir, em conjunto, percursos de aprendizagem significativos para os seus "aprendentes". Mas como isso tem sido difícil de implementar! Há sempre pressa! Porque o trabalho é cada vez mais, é certo, mas também porque ainda não aprendemos a rentabilizar a união de esforços e de saberes e competências. Cada um na sua capelinha! Mas já sopram ventos de mudança! Estamos na onda de estabelecimento de parcerias, projectos de intercâmbio, redes, partilha, web 2.0...

Comment by A9 — March 7, 2007 @ [1:21 am](#)

10. O comentário do A14 lembrou-me o que, afinal, não tinha feito: alusão ao post. Não é a primeira vez que me deixo levar pelos vários comentários e pelo pensamento, acabando por reflectir sobre outras coisas paralelas.

Sobre as reflexões pós-sessão presencial, a que me parece ser possível de realizar apenas com o uso das TIC é o acompanhamento constante e a intervenção directa quase em tempo real. As restantes - o docente como orientador, a responsabilização dos alunos e a liberdade

para fazerem o seu próprio percurso - já as tinha observado enquanto aluna destes professores num seminário do Mestrado em Didáctica. Parece-me, por isso, que estamos perante um bom exemplo da mudança que deverá ter lugar para que as TIC possam contribuir para fomentar, criar e recriar ideias sobre o processo ensino-aprendizagem: as atitudes dos docentes. Caso contrário, as TIC não farão milagres.

Comment by A24 — March 7, 2007 @ [11:15 am](#)

11. Totalmente de acordo colega!! As tais atitudes dos docentes, que hoje mais uma vez voltei a ficar desiludida ao ouvir os seguintes comentários após a solicitação de reunir todo corpo docente para novos projectos a implementar: É pago? A que horas termina? Mas tenho que se estar presente? E mais não comento...vale a pena?

Comment by E5 — March 7, 2007 @ [11:29 pm](#)

12. Recentemente, fui ao XV Colóquio da AFIRSE em Lisboa e encontrei alguns brasileiros participando do evento. Entramos em contacto e revelaram estar impressionado com tantas experiências positivas em Portugal. Em contrapartida, reclamaram de não haver tantas no Brasil. Essas pessoas pensam como eu pensava no início do mestrado, que não tínhamos do que nos orgulhar. Mas a verdade é que uma boa parte das comunicações orais do evento eram de experiências brasileiras. Na disciplina passada, a professora nos apresentou uma grande quantidade de trabalhos brasileiros. Logo, pergunto: as experiências positivas não existem ou não são documentadas e assim, pouco conhecidas?

O que posso dizer é que as mudanças podem ser poucas, lentas, mas estão ocorrendo.

Basta perceber que grupos da igreja começam a se relacionar com seus correligionários, numa perspectiva da horizontalidade.

Pode ser que a Igreja Católica fosse um dos entraves ao progresso científico na Idade Média, mas iniciativas como as acima relatadas demonstram que podem ser co-autores, parceiros das mudanças necessárias na actualidade. Considero mais uma das transformações da "Revolução Silenciosa" que vivemos.

Continuação de um bom trabalho!

Até mais

Comment by A15— March 8, 2007 @ [10:46 am](#)

13. Concordo com o comentário da A15 as mudanças ainda estão acontecendo de forma lenta, as boas experiências muitas vezes não são divulgadas, partilhadas. Mas já é alguma coisa...pelo menos elas estão ocorrendo!!!

Temos que seguir os bons exemplos de integração das TIC e de transversalidade que estão sendo disponibilizados na nossa própria disciplina. Eu estou aprendendo muito com tudo isso! Até mais...

Comment by E20 — March 10, 2007 @ [12:00 am](#)

1.9.1 [Prazo de entrega do relatório](#)

admin | [Uncategorized](#) | Wednesday, March 7th, 2007

A pedido de várias famílias, o prazo de entrega do relatório de grupo foi alargado até ao final do dia 09 de Março.

Boa escrita para todos,

P2 e P1

Tags: No Tags

1.10 [17 Comments »](#)

1. Obrigado, professores!

É só um dia, mas é uma preciosa dádiva, pois permite que aclaremos ideias por mais umas horas e, por isso, a lucidez será, por certo, maior e o resultado final mais credível.

Saudações JOCSPianas

Comment by JOCSP — March 8, 2007 @ [8:50 am](#)

2. Não sei se é o sítio correcto para colocar esta questão, mas como o BB está off vai mesmo aqui.

Na nossa wikimmwed está uma coisa que me está a fazer confusão: quem e porquê colocou, junto com o índice das ligações de cada grupo de trabalho, uma ligação intitulada ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL e, entrando, deparamos com a organização do ensino de... Cabo Verde!!! Os links apresentados são do Ministério da Educação de... Cabo Verde!!!

Estarei confundido, ou isto não faz qualquer sentido e alguém «meteu água»???

Comment by A4 — March 8, 2007 @ [9:09 am](#)

3. Então não é que tens razão..... fui verificar e sim, os links referem-se ao Ministério de Cabo Verde!

Estranho :S

Comment by A2 — March 8, 2007 @ [10:54 am](#)



4. Pois, de facto é uma questão estranha. Vamos aguardar uma resposta por parte de quem editou esses conteúdos. Outra questão estranha é o facto de ainda não terem nada relativo ao vosso relatório na Wiki: tendo em conta a tipologia deste trabalho, é importante que vão colocando lá informação para podermos ir comentando.
Bom trabalho para todos,
P2
Comment by P2 — March 8, 2007 @ [11:26 am](#)
5. Caro prof. P2:
É um facto que nada ainda colocámos na wiki do nosso relatório, mas a explicação é simples: nós usamos o google docs e não a wiki para edição colectiva e apenas o produto final é colocado na wiki, dentro do prazo estabelecido.
Não tem sido essa a prática das outras disciplinas, ou seja, os professores não dão feedback intermédio nem solicitam o relatório na wiki antes da hora limite.
Ainda assim, apresentamos as nossas desculpas e hoje mesmo colocaremos conteúdo na wiki, apesar de incompleto.
JOCSP
Comment by JOCSP — March 8, 2007 @ [1:45 pm](#)
6. Viva,
Nesta fase de ultimações dos relatórios de grupo surgiu uma dúvida quanto ao formato de apresentação. O projecto tem vindo a ser desenvolvido na wiki, considera-se entregue o que lá constar no final do prazo de entrega, certo? (dia 9 😊obg!)
Quanto ao relatório em formato pdf... deve ser entregue onde? aqui via blog? (pode ser problema meu mas não consigo aceder ao BB... nem via PACO, nem pelo processo anterior! :-s)
A16
Comment by A16 — March 8, 2007 @ [2:27 pm](#)
7. Olá!
Nunca esteve programada a entrega do relatório em formato pdf :-). Mas se fizerem questão podem disponibilizá-lo no vosso blog.
Comment by P2 — March 8, 2007 @ [4:13 pm](#)
8. Realmente o post da A16 deixou-me confusa... também não me recordava do relatório em pdf ser necessário. Obrigada pelo esclarecimento 😊
Comment by A2 — March 8, 2007 @ [4:23 pm](#)
9. Pois, obg
Eu própria estava confusa, erro meu na leitura do guião. As minhas desculpas.
A16
Comment by A16 — March 8, 2007 @ [6:31 pm](#)
10. Caro prof. P2
Foi com estranheza que verificámos que removeu o comment onde apresentávamos as razões de ainda não termos nada na wiki.
Não é que seja uma coisa pertinente, apenas estamos incomodados... teria o comment algo de indevido ou menos correcto???
Julgamos, aliás temos a certeza, que não; no entanto...
Diga-nos qqr coisa
Saúde
JOCSP
Comment by JOCSP — March 9, 2007 @ [3:24 pm](#)
11. Professores,
Considerem o relatório do grupo Interagir concluído... aguardamos os vossos comentários com alguma ansiedade.
Desde já consideramos, mesmo com o tempo apertado, ter conseguido “construir” algo com sentido, e que nos deu algum prazer a realizar, sobretudo pela sensação de estarmos ser apanhados no meio de uma grande onda de mudança que nos parece quase imparável.
Cumprimentos,
Interagir
Comment by A16 — March 9, 2007 @ [9:26 pm](#)
12. Caros elementos do grupo JOCSP,
Não removi qualquer comentário e, aliás, desconhecia que tivessem feito qualquer comentário acerca desse assunto ou de qualquer outro.
Assim que li este vosso comentário fui verificar a área de gestão dos comentários e, por razões que me passam completamente ao lado, esse comentário ficou retido para moderação.

Acabei de o aprovar, uma vez que não é - nem nunca foi a nossa política - riscar a lápis azul o que quer que fosse.

Julgava eu, aliás tinha a certeza, que isso era um dado adquirido, no entanto...

Cumprimentos,

P2

Comment by admin — March 9, 2007 @ [10:32 pm](#)

13. Os @veiro_connections informam que o seu relatório se encontra concluído e disponível para ser comentado , na Wiki da disciplina.

Cumprimentos

Nuno Martins em nome dos restantes

Comment by E2 — March 10, 2007 @ [12:04 am](#)

14. Caros Senhores e Caras Senhoras

O grupo JOCSPI vem por este meio anunciar que o seu relatório, na versão final, referente à 1ª etapa de trabalho prático de MAC, encontra-se desde já disponível na WIKIMMED.

Agora resta-nos aguardar pelo feedback e esperar termos ido de encontro ao esperado.

Venha a próxima etapa!!!

BOM TRABALHO A TODOS OS WIKIMIANOS!!! AH E AOS DOCENTES TAMBÉM!!!

Comment by jocsp — March 10, 2007 @ [12:10 am](#)

15. Caríssimo P2

É com estranheza que lemos o seu ultimo comment, pois tínhamos a ideia de que o professor detinha todos os privilégios de administração do blog, daí a nossa observação!

Se o professor desconhece o apagamento e tão pouco o nosso comment original, temos uma bela ideia... esqueçamos o imbróglio cujo interesse nem merece tanto.

O que merece interesse é anunciarmos que o nosso relatório está concluído na wiki e aguarda julgamento (leia-se feedback).

Saudações JOCSPIanas

Comment by JOCSPI — March 10, 2007 @ [12:11 am](#)

16. Bom, para terminar este assunto: eu tenho todos os privilégios de administração do blog e configurei uma política de gestão de comentários que me pareceu suficientemente permissiva para que todos os comentários fossem, à partida, aprovados.

No entanto, depois de ler o vosso alerta fui verificar a área de gestão de comentários e pude constatar, com efeito, que o vosso comentário tinha sido automaticamente colocado para moderação. Parece-me que tal poderá estar relacionado com as heurísticas de avaliação do texto implementadas pelo plugin de detecção de spam que considerou o vosso comentário como, potencialmente, publicidade.

Ou seja: o post nunca foi removido mas eu não tinha conhecimento que estava a aguardar aprovação. Assim que fui alertado, aprovei-o e ele está, como é facilmente verificável, disponível.

Comment by P2 — March 10, 2007 @ [12:42 pm](#)

17. Caro professor:

O assunto para nós está mais que encerrado; apenas lhe rogamos que entenda a nossa boa fé pois desconhecíamos esses mecanismos automáticos da gestão de comments do próprio blog, daí termos como única saída julgar que o professor retirou o mesmo e mostrarmos estranheza pelo facto. Obviamente que jamais colocámos ou colocaremos em causa a boa prática e isenção do professor ou de outro, relativamente a nós ou outro grupo.

Continuação de bom trabalho e até breve.

Saudações JOCSPIanas

Comment by JOCSPI — March 10, 2007 @ [11:22 pm](#)

1.10.1 [Relatórios](#)

admin | [Uncategorized](#) | Monday, March 12th, 2007

Infelizmente, e ao contrário do que esperávamos, ainda não nos foi possível dar feedback relativamente aos relatórios.

Durante o dia de hoje esperamos concluir essa tarefa.

Cumprimentos,

P2 e P1

Tags: [CD PDIM](#), [relatório](#)

1.11 [7 Comments »](#)

1. É compreensível :). Já agora pedia só se nos podiam alertar acerca do formato de trabalho que esta nova fase irá tomar.... sinceramente preocupa-me um pouco como se vão conseguir gerir tantas pessoas ao mesmo tempo...opiniões diferentes.... Já um grupo de 5 às vezes é complicado 😊

E como a challenges só aceita artigos até 5f julho eu.... agora é que estou mesmo preocupada...

Mas nada que não se resolva de certeza 😊

Comment by A2 — March 12, 2007 @ [11:41 am](#)

2. Como refere a A2, a situação é compreensível! 😊 Também partilho da sua preocupação em relação à próxima etapa. No entanto, o grupo Interagir já lançou algumas propostas, que podem ser consultadas no seu blog, para iniciar o Projecto de Turma.

Comment by E15 — March 12, 2007 @ [12:51 pm](#)

3. Filomena, por motivos que não consigo explicar os meus comentários ao vosso post, no vosso blog, não ficam "gravados" 😊
Assim, gostaria de pedir -aqui- que a solução não passasse obrigatoriamente pelo SL, dado que isso limitaria a participação de alguns elementos... Se tiver que ser, que seja. Mas se der para fazer de outra forma, melhor!

Comment by A19 — March 12, 2007 @ [2:07 pm](#)

4. A19, os posts já se encontram editados, no nosso blog.

Situação resolvida! 😊

Comment by E15 — March 12, 2007 @ [3:05 pm](#)

5. Viva,
De acordo com os comments que vão sendo colocados no Blog do grupo Interagir... e porque o tempo urge, vamos apostar em suportes com menos requisitos de hardware... assim, podemos marcar uma reunião no msn, para nos organizarmos, adicionem-me, pls (ibarbosa@mail.prof2000.pt)... estarei *online* por volta das 21.30 de hoje.

té

A16

Comment by A16 — March 12, 2007 @ [3:18 pm](#)

6. Seria ainda importante que cada grupo assumisse o compromisso de filtrar as coisas por item e colocar no mundomac para que os redactores possam passar à acção na wiki... para n obrigar os redatores a estarem à pesca nas wikis dos grupos.

Seria esta a ideia do resumo?

A16

Comment by A16 — March 12, 2007 @ [9:27 pm](#)

7. Olá professores.
Não é uma dúvida existencial mas pode ajudar muitas famílias: a apresentação de sexta vai incidir sobre o trabalho de cada grupo, na primeira fase, ou vai reflectir ESTE trabalho que agora começa?
Já tinha colocado esta questão no tópico dos feedbacks, mas no meio de tantos "updates" da reunião acabou por ficar perdido.

Obrigada 😊

Comment by A19 — March 13, 2007 @ [10:52 am](#)

1.11.1 [Feedback aos relatórios](#)

P1 | [Uncategorized](#) | Monday, March 12th, 2007

Olá!

Aqui vão os nossos comentários aos relatórios.

De um modo geral, estes apresentam extensões variáveis (como as do cabelo), e permitem-nos avaliar o vosso trabalho de modo muito positivo, seja por todo o esforço de investigação que efectuaram, seja pelo modo como integraram os conhecimentos em função do objectivo traçado no início da disciplina.

No que diz respeito ao ensino pré-escolar, o relatório é muito completo em exemplos e referências, destacando-se a tabela de actividades que aparece como uma ideia interessante para eventual integração (adaptação) para o relatório final, se a turma assim o entender. Conviria que o grupo Dot.com concertasse as estratégias propostas com o grupo Madeira (cf. comentário seguinte).

O relatório do 1.º ciclo está muito bem conseguido, apresentando sugestões de trabalho que poderiam ser também potenciadas no relatório final, se replicadas para os outros níveis de ensino. Ao concertar-se com o grupo Dot.com, poderá existir uma antecipação de algumas tecnologias propostas para o pré-escolar?

No que diz respeito ao relatório que incide sobre o 2.º ciclo, consideramos que é um bom relatório com a mais-valia de ter sido elaborado com base em dados de um questionário. Algumas das propostas carecem de estudo, por aparecerem pouco fundamentadas ou por levantarem algumas dúvidas em termos da sua eventual adequação ao ciclo anterior. Conversem 😊

Quanto ao relatório do 3.º ciclo, e embora este se apresente mais centrado nas estratégias, contém ideias muito interessantes a partilhar com os restantes grupos. O tom, em algumas passagens,

pareceu-nos demasiado “politicizado”, ao nível das opiniões, um elemento a ter em linha de conta (por ausência) no relatório final.

O relatório que incide sobre o ensino secundário parece-nos um pouco atomizado nas propostas, atomização essa compensada pela relevância, interesse e importância das reflexões que integra. A partilhar com os restantes grupos.

No que diz respeito à formação pós-secundária, trata-se de um relatório bem elaborado, pese embora não assumir a responsabilidade de apresentar soluções fortes, mas que promete fazer no relatório final e pelas quais aguardamos. Tem um bom conjunto de contributos, a serem partilhados junto dos restantes grupos.

Finalmente, no que diz respeito ao relatório do ensino superior, estamos perante uma proposta vaga, embora o assumir desta responsabilidade nos seja dado pelo grupo no último comentário que faz nas suas conclusões, pelo que o consideramos não só justo como honesto. Fica, de qualquer modo, a referência ao facto de que poderiam ter enveredado por casos de sucesso fora de portas. Os casos de sucesso mencionados não são, na realidade, casos de sucesso de integração das TIC no Ensino Superior mas sim exemplos de acções institucionais que poderiam permitir o aparecimento desses casos de sucesso (exceptuando-se a referência ao Kiwi).

As nossas sugestões quanto à articulação dos grupos nesta fase final são as seguintes:

1. **instrumentos e formas de comunicação:** conversem e decidam. Por nós, qualquer forma de comunicação é válida desde que não exclua nenhum elemento de nenhum grupo. Se quiserem, o mundomac está à disposição para essa partilha, tal como já tínhamos referido. De qualquer modo, **organizem-se!**
2. **estrutura:** poderá seguir a estrutura já criada na wiki. O ponto 4 (proposta de intervenção) deverá ser uma síntese não-aditiva (portanto, sem chumbo) das propostas avançadas pelos grupos nos relatórios de ciclo.
3. **extensão:** sabendo o quão difícil é sintetizar todos os contributos num limite de 20 páginas, vá lá: esforcem-se 😊 (lembrem-se que a proposta é para um artigo e, by the way, obtivemos luz verde para mais uma semana para a submissão do dito à dita).
4. **prazo:** a entrega do relatório final fica sujeita a eventuais correcções decorrentes de comentários/sugestões que ocorram na apresentação de 6.ª feira (esta apresentação incidirá sobre os contributos de cada grupo para o relatório final).
5. **coordenação:** estaremos disponíveis, ao longo do vosso trabalho de síntese, para esclarecer dúvidas, fornecer orientações, afagar-vos o ego, etc... (cof! cof!), de modo a que tudo corra bem.
6. **apresentação:** pedimos, de novo, que não façam um exercício de jograis.
7. **exame:** apenas terão que responder a uma pergunta de desenvolvimento, centrada no trabalho desenvolvido no e pelo grupo, na filosofia CD-PDIM.

Cumprimentos e votos de bom trabalho,

P1 e P2

Tags: [CD PDIM](#), [discussão](#), [participação](#), [relatório](#)

1.12 25 Comments »

1. Vivam,

Para que possa haver alguma coordenação nesta fase de elaboração do projecto de turma parece-nos importante definir uma estratégia objectiva que possa superar as dificuldades relacionadas com o acompanhamento de todos os pormenores de 7 planos distintos e com a comunicação de um grupo tão extenso através de ferramentas de sincronização assíncrona. Desta forma sugerimos a seguinte estratégia colaborativa que poderá ser reformulada / melhorada com os comentários que suscitar e, posteriormente, aprovada, se for caso disso.

1ª Fase - Até dia 16

Redacção de uma síntese descritiva de cada um dos planos na wiki da qual deverão constar os objectivos, a filosofia de intervenção e um resumo da mesma;

2ª Fase - Até dia 21

Tendo em conta que o relatório de turma está estruturado em 6 partes (excluindo a bibliografia), cada parte seria redigido por um dos grupos com excepção da intervenção que seria redigida por dois grupos (um com as ferramentas e serviços o outro com actividades e estratégias). Aqui a ordem alfabética dos grupos poderia ser a regra de atribuição.

Ao mesmo tempo cada grupo abria a discussão no mundomac com um post sobre a secção que está a tratar. Cada grupo seria “obrigado” a contribuir com comentários sobre cada uma dessas secções de acordo com o que vai lendo na wiki.

3ª Fase - Até dia 23

Reformulação do relatório e redacção final depois de garantida a articulação e integração das diferentes secções num relatório que siga uma única “linha editorial”.

Fica aqui esta sugestão, para discutir e melhorar, se acharem que vale a pena.

@veiro_connections

- Comment by E3— March 12, 2007 @ [7:36 pm](#)
2. Observações a fazer:
 - 1 - É suposto, mediante as observações efectuadas, fazerem-se alterações aos relatórios de cada grupo? Falo por nós.... como disse “conversem” surgiu-me a dúvida....
 - 2 - Já estive a falar com a Isabel e proponho que se elabore uma tabela de tarefas por grupo... e que nas conversas de msn talvez, cada grupo eleja um representante. É incomportável termos conversas eficazes entre todos.... em pouco tempo.
desabafo: isto vai ser muitooooooooooooooooo complicado de gerir :S

Comment by A2 — March 12, 2007 @ [7:40 pm](#)
 3. Quando publiquei o meu comentário ainda não tinha visto o do Aveiro Connections.... e neste momento o que me apraz dizer é em relação às datas. A submissão do artigo é até dia 22 de Março.... logo convém que esteja pronto a 21. O que terá necessariamente de alterar calendarização das actividades propostas.
Comment by A2 — March 12, 2007 @ [7:50 pm](#)
 4. Olá!
Uma das dúvidas que surgiram nesta fase pós-feedback prende-se com a frase “esta apresentação incidirá sobre os contributos de cada grupo para o relatório final”. Isto significa que a apresentação será “única”, ou seja, sobre o trabalho desenvolvido nestes três dias? Quanto ao trabalho que começa agora, lembro que às 21 e qualquer coisa temos uma reunião no msn. adicionem o contacto da Isabel, disponibilizado noutro post, para que não percamos tempo. Os professores também serão bem-vindos 😊
Comment by A19 — March 12, 2007 @ [7:57 pm](#)
 5. Na proposta acima onde se lê ferramentas de sincronização assíncrona deve ler-se comunicação síncrona 😊
Abç
@veiro_connections
Comment by E3 — March 12, 2007 @ [8:31 pm](#)
 6. O grupo Interagir concorda em absoluto com os comentários ao relatório que elaborou. A pesquisa efectuada quanto aos casos de sucesso que estivessem de facto enquadrados na perspectiva da proposta que apresentámos, mesmo “fora de portas” revelou-se infrutífera...
☹efectivamente a KIWI e a WIKIMMED são os “casos” (não documentados, mas vividos) que se ajustam. Agradecemos desde já qualquer dica no âmbito do “fora de portas” que possa contribuir para o enriquecimento do projecto de turma.
Em termos de metodologia para a próxima (presente etapa), também consideramos urgente uma distribuição de tarefas.
A estrutura já criada na wiki considera-se aprovada? ou há outras propostas?
Quanto ao resumo proposto, o que se pretende exactamente, um resumo genérico do trabalho de cada grupo? Existe máximo de palavras?
Inté
A16
(Interagir)
PS.
Relativamente à proposta dos @veiro_connections, será que em vez da ordem alfabética, poderia ser(?):
Enquadramento: DOT.COM
Sumário Executivo: Madeira
Plano de acção: Os Cinco
Proposta de Intervenção: Quintrilho e JOSCP
Impacto: @veiro_connections
Conclusão: Interagir
Pensamos que em termos de datas, a aposta deve ser para 16... ficando o tendo restante para os eventuais acertos.
Comment by A16 — March 12, 2007 @ [9:13 pm](#)
 7. Olá a todos!
Sou um dos membros do grupo Madeira. Como sabem nós apenas estamos a fazer esta disciplina como opção o que deverá implicar que não tenham os nossos contactos adicionados em msn. Seria importante incluir-nos. Pelo que li em outros posts (em especial no blog Interagir) tinham uma sessão programada para as 21h... e nós?
Quem adiciona quem? Como fazemos? O meu email (não msn) é ...
Obrigada!
Comment by E18 — March 12, 2007 @ [9:20 pm](#)



8. Seria ainda importante que cada grupo assumisse o compromisso de filtrar as coisas por item e colocar no mundomac para que os redactores possam passar à acção na wiki... para n obrigar os redatores a estarem à pesca nas wikis dos grupos.
Seria esta a ideia do resumo?
A16
Comment by A16 — March 12, 2007 @ [9:27 pm](#)
9. Por mim fica a proposta da A16....ela distribuiu as tarefas pela ordem dos ciclos de ensino.... é importante é começar a trb. E também concordo que se aponte para dia 16.... afinal de contas é a 16 o final da disciplina. Na outra semana, só pequenos ajustes....
Comment by A2 — March 12, 2007 @ [9:33 pm](#)
10. Olá!
Por mim também concordo com a proposta da Isabel. E tal como a A2 acho que agora o importante é começar a trabalhar... pois o tempo não pára!
Mãos à obra pessoal.
A22
11. Comment by A22 — March 12, 2007 @ [9:38 pm](#)
12. No espírito de justiça... nova proposta:
Enquadramento e Sumário Executivo: DOT.COM
Plano de acção: Madeira e Os Cinco
Proposta de Intervenção: Interagir, Quintrilho e JOSCP
Impacto: @veiro_connections
Conclusão: Interagir
(esta resultou da conversa no MSN)
A16
Comment by A16 — March 12, 2007 @ [10:19 pm](#)
13. O quintrilho se manifesta ao dar preferência também pela por ordem alfabetica como propos o E3.
Comment by A15 — March 12, 2007 @ [10:20 pm](#)
14. ...no momento em que se encontravam 18 pessoas em diálogo no MSN! Santo Deus!
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [10:20 pm](#)
15. Tanto representante, lol
Comment by A14 — March 12, 2007 @ [10:29 pm](#)
16. bem, face à presença de tanta gente, decidiu-se, eleger um representante de cada grupo para "ajustar as agulhas" e eleger uma proposta de trabalho...
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [10:32 pm](#)
17. Entretanto, noutro lugar do ciberespaço, a Wiki vai sendo editada para construir o "esqueleto" do projecto de turma... Já está!
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [10:35 pm](#)
18. às 22.45 h, os representantes dos 7 grupos de trabalho debruçaram-se sobre a proposta já anteriormente apresentada:
Enquadramento e Sumário Executivo: DOT.COM
Plano de acção: Madeira e Os Cinco
Proposta de Intervenção: Interagir, Quintrilho e JOSCP
Impacto: @veiro_connections
Conclusão: Interagir
Vamos ver se é esta a última decisão... 😊
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [10:42 pm](#)
19. Não, não, parece que ainda não é desta... Há ainda uns ajustes a fazer?! Vamos aguardando que os porta-vozes encontrem o equilíbrio e a justiça nesta fase, de modo a partirmos, o mais depressa, para a fase do "partir pedra"!
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [10:51 pm](#)
20. Quase me apetece dizer que isto parece impossível de se fazer..... a anarquia total no msn.....
Comment by A2 — March 12, 2007 @ [11:04 pm](#)
21. Após novas apreciações e ajustes entre grupos, a decisão final é esta:
Enquadramento e Sumário Executivo: Quintrilho
Plano de acção: Madeira e Os Cinco
Proposta de Intervenção: Interagir, DOT.COM e JOSCP
Impacto: @veiro_connections
CONCLUSÃO: interagir
Ufa!!!! A democracia é penosa... 😊
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [11:13 pm](#)

22. Agora, estamos na fase de discussão sobre metodologias de trabalho a adoptar para elaborar o Projecto de Turma...
Comment by E11 — March 12, 2007 @ [11:25 pm](#)
23. De facto, não está fácil a tomada de decisões!
Continuando, como espectadora... 😊
Comment by E15 — March 12, 2007 @ [11:42 pm](#)
24. Esperamos fumo branco para habemus papam!!!
Negociar entre trinta e tal não é fácil, mas vamos lá!
Abraços
Comment by A14 — March 12, 2007 @ [11:45 pm](#)
25. Relativamente aos feeds dos relatórios eu, A4, me confesso e, extra grupo JOCSF, assumo que de facto tenho alguma tendência para vociferar alguns juízos de valor e, por vezes, me esquecer que não são bem-vindos ao âmbito do trabalho. Mas, em certos assuntos, é difícil a contensão... Prometo (da minha parte) mais estratégia e menos política daqui em diante!
Saúde
A4
Comment by A4 — March 13, 2007 @ [12:17 am](#)
26. Hoje durante a votação no messenger não pude ter uma posição muito activa porque estava em aulas. No entanto, não posso deixar de opinar sobre a distribuição feita para o relatório final. Parece-me que, tendo em conta os prazos para a entrega, seria mais profícuo que os grupos se centrassem nos aspectos referidos como os mais positivos no feedback dado pelos professores.
Fica a proposta 😊
Comment by E17 — March 13, 2007 @ [1:40 am](#)

1.12.1 [Feedback 2.0](#)

P1 | [Uncategorized](#) | Tuesday, March 13th, 2007

Como apanhado geral das dúvidas que aqui colocaram, e em estilo telegráfico, aqui ficam as nossas reacções:

- 1 - A sugestão de conversarem entre vós é, tão somente, a de se concertarem no sentido de elegerem, para o relatório final, aquilo que é essencial para esse fim. Haverá que negociar o que é que fica e onde, e o que é que sai.
- 2 - A apresentação será única, com 30 minutos para cada grupo e incidirá sobre o contributo do trabalho de cada grupo para os 3 eixos do CD-PDIM, mostrando alguma articulação com os ciclos antecedentes e subsequentes. Tal quer dizer que tanto a apresentação, como o exame, poderão ser realizados no mesmo dia (6.ª feira). Fica o problema da Ana Evaristo por resolver, uma vez que tem que dar aulas à tarde. Teremos que resolver este problema da melhor maneira possível, para que ninguém fique prejudicado.
- 3 - O grupo Interagir encontrará informação relevante, por exemplo, nos seguintes url's: [exemplo1](#), [exemplo2](#).
- 4 - Por nós, a estrutura já criada na wiki para o relatório serve perfeitamente. O resumo proposto é o "resumo dos resumos", já que deverá reflectir o contributo de todos os trabalhos para o relatório final. O número de palavras deve ser o que consta das normas do Challenges (não deve exceder 250 palavras).
- 5 - Sabemos que é difícil trabalhar e negociar a 30 e tal, mas pensem positivo: ficam com uma óptima preparação para quando chegarem a deputados!
Votos de bom trabalho,
P1 e P2
Tags: [autoria](#), [CD PDIM](#), [participação](#), [relatório](#)

1.13 **33 Comments »**

1. Então pelo que pude depreender.....no que diz respeito à apresentação é basicamente para falarmos só do nosso plano de acção e do impacto previsto, certo? No nosso caso, no 2 ciclo. Peço desculpa, mas de facto ainda não estou muito esclarecida.
Julgo que seria mais fácil para todos ser uma apresentação geral do trabalho que cada um desenvolveu em grupo... mas nos grupos de 5 😊. Ia poupar-nos muito trabalho e tempo, que é coisa que nestes dias está maaaaais do que escassa.... especialmente para quem trabalha.
Comment by A2 — March 13, 2007 @ [12:52 pm](#)
2. Obrigado pelos exemplos! 😊
Há só uma coisa que, ainda, não ficou clara: a apresentação terá lugar no dia 16 ou 23?

- Comment by E15 — March 13, 2007 @ [1:19 pm](#)
3. A 23 de Março, pelo calendário que tenho, começa a disciplina de CAD.... logo e a não ser que o calendário tenha sido alterado (espero bem que não!!), julgo que a apresentação será mesmo a 16....
Comment by A2 — March 13, 2007 @ [2:10 pm](#)
 4. Caros professores
Considerando que viajo da Madeira, era importante saber as datas precisas e horários. Só tenho autorização para me ausentar do serviço na 6.^a, o que significa, que só posso apanhar o avião das 7h30 da manhã. Considerando, também, que por motivos internos ao serviço a que pertenço e também económicos (este foi o mês das propinas!), não me posso deslocar todos os fins-de-semana a Aveiro, logo, tento organizar-me nesse sentido. Tenho viagem marcada para a próxima 6.^a, pois estava previsto que seria neste próximo fim-de-semana a data do exame e apresentação dos trabalhos, começo a ficar preocupada com todas estas datas. Será que me podiam dar indicações precisas? Viajando na 6.^a, só consigo estar na UA por volta das 13h (caso não hajam atrasos nos transportes).
Obrigada
Comment by E18 — March 13, 2007 @ [4:49 pm](#)
 5. O grupo Interagir, com base nas conclusões produzidas por cada grupo, elaborou um texto para o projecto final que já publicou na wiki... vejam e digam de vossa justiça.
Passamos agora a estar activamente concentrados na nossa colaboração no item "Proposta de Intervenção"
Cumprimentos,
Interagir
Comment by A16 — March 13, 2007 @ [5:48 pm](#)
 6. Olá, boa tarde!
Alguns esclarecimentos, em face dos vossos comentários:
A apresentação terá lugar no dia 16 (como sempre esteve calendarizado) e, por isso, (aqui o texto é mais dirigido à E18), aguardaremos por ti para a tarde de sexta. Quanto ao exame, logo se vê.
No que diz respeito às apresentações, se estas incidissem sobre o trabalho de cada grupo não valeria a pena o relatório final. Somente têm que dar conta do vosso contributo para esse relatório. Não acham simples?
Votos de bom trabalho,
P1 e P2
Comment by P1 — March 13, 2007 @ [6:37 pm](#)
 7. Olá!
A possibilidade de realizarmos o exame na sexta-feira é muito interessante, principalmente para aqueles que, como eu, são de longe. Como, aparentemente, será proveitoso para todos, peço que viabilizem essa possibilidade.
Obg e Cumps
E3
Comment by E3 — March 13, 2007 @ [8:06 pm](#)
 8. Bem...aqui de Marrocos aceita-se essa possibilidade iminente de se efectuar o exame e apresentação na sexta. Preciso apenas de ter essa certeza antes de quinta.
Um abraço!
E2
Comment by E2 — March 13, 2007 @ [10:11 pm](#)
 9. Boa noite, eu tenho assistido a tudo, mas um pouco de fora, e agora estou com algumas dificuldades. Eu dou aulas todos os dias, de segunda e sexta, das 9 horas às 15h e30 min e não vou conseguir sair na sexta-feira antes dessa hora. Eu estava a contar que o exame seria no sábado e a apresentação na sexta-feira à tarde. Parece-me que é vantajoso para alguns que o exame e a apresentação sejam na sexta, mas não o é para mim. Preciso de ajuda para decidir o que poderei, ou não, fazer...
Obrigada!
E16
Comment by E16 — March 13, 2007 @ [10:23 pm](#)
 10. Olá,
Fico muito satisfeita por mais uma vez ver a compreensão e flexibilidades demonstrada pelos profs! Pelo que me posso aperceber, o Grupo Madeira não estará completo da parte da manhã, logo não poderá apresentar...ou estou a fazer confusão? Numa apresentação de 30 minutos, teremos todos os elementos de falar?
Em relação ao exame na sexta feira, não me importo nada, apenas quero poder fazê-lo antes

das 14h30 ou depois das 17h30! Também não me importo de fazer só eu o exame mais tarde, de forma a não prejudicar os outros grupos!
Espero que tudo se resolva. Preciso de saber até quinta, no máximo também, caso seja preciso arranjar alguém que me substitua nas aulas! Espero que isso não seja necessário, pelas razões já explicadas aos meus colegas e profs!

Saudações

E1

Comment by E1 — March 13, 2007 @ [10:25 pm](#)

11. Olá outra vez,

Falei com o grupo Madeira e como a colega da Madeira chega só de tarde, não se importam de trocar com o @veiroconnections. Assim, apresentamos em 2º lugar e o grupo delas "

Madeira fica no nosso lugar, em penúltimo.

Mais claramente:

Dot.com

@veiroconnections

Cinco

Joscp

Quintrilho

Madeira

Interagir

Espero que esteja bem assim, senhores professores...

Agradeço às Madeira a enorme compreensão! Obrigada!

E aos profs, mais uma vez!

Saudações

E1

Comment by E1 — March 13, 2007 @ [10:52 pm](#)

12. Permitam-me que diga uma coisa: Não sabiam que as sextas-feiras eram pra isto? Que era a primeira e a ultima de cada mês? Que a alteração de datas cause transtorno, é normal porque temos coisas agendadas... agora,... outra coisa é outra coisa....

Comment by A10 — March 13, 2007 @ [11:24 pm](#)

13. O grupo Interagir agradece as dicas... vamos no entanto repensar os "nossos" casos de sucesso, no sentido de melhor enquadrar a nossa perspectiva, já que a nossa proposta vai um bocadinho além dos casos de e-learnig documentados.

Obrigada, professores.

Interagir

Comment by A16 — March 14, 2007 @ [1:20 am](#)

14. Gostava de colocar esta questão para tirar todas as dúvidas. Eu interpretei de um modo, mas parece que outros não. É o seguinte: a apresentação do trabalho é apenas sobre o que nós fizemos para o relatório final, ou melhor, o projecto de turma, certo? E os pontos que foram feitos por vários grupo, como o caso dos cinco, que faz juntamente com outro, fazemos apenas da parte que os cinco fez sobre esse ponto e o outro grupo faz sobre a sua parte, certo? Obrigado pela atenção.

Comment by A10 — March 14, 2007 @ [7:43 pm](#)

15. Bem...entretanto gostava mesmo de saber quando é o exame?
saudações

E1

Comment by E1— March 15, 2007 @ [12:42 am](#)

16. Bem, infelizmente a minha disponibilidade não é total na sexta-feira, pelo que a partir das 16h não poderei estar presente por motivos profissionais. Sendo elemento das DotCom, que em princípio apresentarão de manhã, não há problema nenhum. O meu problema prende-se com o facto de poder haver exame na sexta. Tal como a Ana referiu estou diposta a qualquer tipo de acordo para não prejudicar a turma...

Com votos de um óptimo trabalho,

A7

Comment by A7 — March 15, 2007 @ [1:38 am](#)

17. Caros professores e colegas,
faço parte do grupo Madeira e, à semelhança de pelo menos 2 colegas minhas, não vou poder tb estar em aveiro antes das 14:30. Dou aulas até às 13:30 e, como tal, ser-me-á impossível comparecer antes dessa hora.
Estou aberta a sugestões, contudo interrogo-me cm poderemos resolver o problema se, de acordo com a minha percepção deste trabalho, o objectivo é criar 1 só apresentação oral de como foi desenvolvido todo este projectos por todos os grupos da disciplina de MAC. No

entanto, e como não desejo prejudicar o trabalho dos restantes grupos... gostaria de saber algo em definitivo.

Obrigado e bom trabalho! 😊

A16

Comment by A16 — March 15, 2007 @ [11:26 am](#)

18. Bom dia!

Dado que ainda há “secções” na Wiki por preencher, e porque me parece que uma visão global do trabalho é importante, pedia aos colegas que - mesmo que estejam a desenvolver essas partes noutras ferramentas - disponibilizassem o que já está alinhavado...

Gracias, e continuação de bom trabalho 😊

Comment by mA19 — March 15, 2007 @ [12:00 pm](#)

19. IA16,

Para tentar desmitificar as tantas dúvidas que andaram em torno da apresentação, vou replicar o comentário que o professor A1 fez em resposta a um email do A10.... para nós foi esclarecedor 😊

“A apresentação é sobre o vosso contributo, a nível do ciclo de ensino que estudaram, e sua articulação com o trabalho da turma.”

Ou seja.... temos de falar sobre o as questões específicas que envolveram o ciclo que cada um dos grupos trabalhou.... por exemplo o trabalho de Os Cinco.... incidirá principalmente, não sobre as questões gerais, mas sobre o 2º ciclo. Principalmente o o estado das TIC no 2 ciclo, o plano de acção, plano de intervenção e impacto previsto....

Foi assim que entendemos e esperamos ter ajudado 😊

Comment by A2 — March 15, 2007 @ [12:59 pm](#)

20. Obrigado A2, pelo esclarecimento.

Foi uma grande ajuda. 😊

Comment by A22 — March 15, 2007 @ [1:45 pm](#)

21. Não querendo armar confusão...mas preciso de saber quando (e em definitivo) é o exame. Simplesmente eu tenho que pagar alojamento e se este for na sexta, eu sigo logo para o algarve...mas preciso de saber hoje ainda.

Comprimentos (:)

E2

Comment by E2 — March 15, 2007 @ [2:03 pm](#)

22. Já agora, em que sala, por favor 😊

Comment by E19 — March 15, 2007 @ [6:00 pm](#)

23. O quintrilho publicou o enquadramento e o sumário executivo e aguarda feedback ou propostas de alteração.

Em relação aos aspectos relacionados com o ensino secundário já publicados, gostaríamos de deixar a nossa opinião sobre 2 aspectos.

No plano de acção, achamos pertinente (no parágrafo referente ao ens. sec.) referir uma das propostas mais significativas feita pelo GAAIRES - o “desaparecimento” da disciplina de TIC neste ciclo de ensino, em virtude da sua desadequação curricular face ao público-alvo em questão. As TIC devem surgir transversais e inerentes a todo o ensino secundário.

Na proposta de intervenção e, por lapso do grupo, na competência “Gerir e organizar o seu próprio ambiente de aprendizagem”, faltou mencionar as ferramentas de agregação como serviço a ser utilizado neste nível de ensino. (uma observação também para a logística apresentada diferenciadamente nos diferentes níveis de ensino; uma vez que as TIC começam no pré-escolar, não se poderia uniformizar a logística envolvida ao longo de todos os ciclos?)

Por fim e, em jeito de reflexão lançamos algumas questões:

Tendo em conta que, os alunos do PDIM saem do secundário com, basicamente, as mesmas capacidades que nós hoje temos em usar as ferramentas tecnológicas, não seria desejável uma maior ambição por parte dos alunos do superior e mesmo do pós-secundário?

E em relação ao eixo dos professores e alunos? Fará sentido, no ensino superior, falar de dois papéis tão distintos? Neste nível de ensino, onde começa o papel do professor e onde começa o do aluno?

😊

Comment by Quintrilho — March 15, 2007 @ [6:20 pm](#)

24. Quintrilho, parecem sugestões pertinentes, das quais vós, por terem estado directamente ligados ao ensino secundário têm mais consciência... Desta forma, e sendo que o trabalho é de todos... sintam-se à vontade para fazer uso da escrita colaborativa e proceder às alterações que mencionam :).

Senão, esperamos amanhã pelo feedback dos professores em relação ao trabalho que desenvolvemos todos em conjunto e se houverem muitas alterações... fazemos as mesmas todas de uma vez 😊

Comment by A2 — March 15, 2007 @ [7:47 pm](#)

25. Quintrilho, uma vez que o nosso contributo se situou ao nível do ensino universitário, aqui fica uma “resposta” (se é que se pode falar em respostas...) , uma reflexão sobre as questões que deixam no ar... O facto de se pensar que o processo de aprendizagem ao longo da vida é uma constante, é inquestionável, mas o nível de competências na utilização das tecnologias que se pretende “igual” para professores e alunos deste nível de ensino, não pode ser confundido com o papel que desempenham no processo... nomeadamente pela função que os professores desempenham em função da instituição em que se integram na implementação/ desenvolvimento das metodologias, mas também ao nível da importante aceitação social que obriga a processos de avaliação e de validação que possam ser reconhecidos pela própria sociedade.

Quanto à ambição da proposta... o seu carácter geral, em nosso entender, não coloca qualquer entrave, a ambição será/ é aquela que os intervenientes no processo quiserem assumir.

Se a ideia não tinha ficado clara no trabalho, obrigada pela oportunidade dada para a esclarecer.

Interagir

Comment by A16 — March 15, 2007 @ [8:30 pm](#)

26. Boas!
O quintrilho fica contente por ter proporcionado um momento de discussão! Não nos passou pela cabeça forçar alterações de última hora...apenas gerar troca de ideias.

Até (muito) breve 😊

Comment by Quintrilho — March 15, 2007 @ [10:24 pm](#)

27. boa noite...
Extra-debate, gostaria de saber a que horas inicia a sessão de amanhã, e em que sala. Saber se o exame é amanhã ou no sábado também seria bom, mas para já contentar-me-ia com saber o “onde” e “quando”. o resto fica para depois...

Comment by A19 — March 15, 2007 @ [11:43 pm](#)

28. Boas,
Também partilho das mesmas questões!
Amanhã- a que horas? onde?
Exame? Quando?
Obrigada

Comment by E1 — March 16, 2007 @ [12:03 am](#)

29. Sala c.3.27. É o anfiteatro do último piso.

Até mais logo 😊

Comment by E19 — March 16, 2007 @ [12:10 am](#)

30. boas noites.....
Foi um dia muito difícil hoje...:(pf precisava saber qd é o exame...
(espero que nao seja amanhã)
Obrigada!!

Comment by E5 — March 16, 2007 @ [12:11 am](#)

31. Boa Noite,
Num e-mailm enviado a um dos colegas do meu grupo, ficou claro que irá haver exame amanhã para quem puder/quiser, mas com réplica no sábado para quem preferir!
Assim, todos ficamos satisfeitos!

Saudações

E1

Comment by E1 — March 16, 2007 @ [12:33 am](#)

32. Boa Noite,
Num e-mail enviado a um dos colegas do meu grupo, ficou claro que irá haver exame amanhã para quem puder/quiser, mas com réplica no sábado para quem preferir!
Assim, todos ficamos satisfeitos!

Saudações

E1

Comment by E1 — March 16, 2007 @ [12:33 am](#)

33. Obrigada, boa noite a todos, até mais logo 😊
Comment by E19 — March 16, 2007 @ [12:42 am](#)

1.13.1 [1.ª versão do artigo](#)admin | [Uncategorized](#) | Tuesday, March 20th, 2007

A 1.ª versão do vosso artigo já está disponibilizada na área de conteúdos do espaço da disciplina de MAC no BB (a minha ligação fantástica não me permitiu fazer o upload para a área de ficheiros do blog).

Apesar de já termos filtrado algumas informações, neste preciso momento o texto ultrapassa o limite de 15 páginas imposto pela organização. Consequentemente, teremos ainda que efectuar mais revisões. Gostaríamos, no entanto, que lessem o texto actual e nos reportassem a existência de gralhas e queríamos pedir-vos 2 favores concretos:

- que nos passassem a informação em falta, relativa às referências (e assinalada no corpo do texto);
- que fizessem (mais) um esforço de apresentação dos dados relativos a todos os ciclos no eixo dos Conteúdos numa perspectiva única e não segmentada como se encontra presentemente.

Se a memória não nos falha, um dos grupos fez um exercício interessante do tipo de sistematização que vos pedimos, tendo apresentado todas as tecnologias abordadas em todos os ciclos numa única imagem. No caso do eixo dos conteúdos, arranjem uma forma criativa de colocar também as actividades :-). Este é um aspecto fulcral para que nos consigamos manter no limite de páginas imposto.

Uma nota final: este texto não inclui ainda os vossos nomes como autores, uma vez que essa informação apenas é colocada no formulário de inscrição disponibilizado pela Conferência. Alguma sugestão para o nome a colocar? Ou colocamos todos os vossos nomes?

Aguardamos o vosso feedback até ao fim do dia de amanhã. Se considerarem mais simples, enviem-nos esse feedback para os nossos e-mails.

Cumprimentos,
P2 e P1

Tags: No Tags

1.14 11 Comments »

1. bom dia,
quando tento abrir o documento, aparece esta mensagem:
description The requested resource
(/courses/1/2481_0607/content/_142077_1/Chall_07_v01.doc) is not available
não sei se é geral...
Comment by E17 — March 21, 2007 @ [10:43 am](#)
2. E17,
Acabei de colocar o documento no blog do grupo Interagir. Podes consultá-lo aqui:
<http://interagir.blogs.ca.ua.pt/>.
Espero ter ajudado! 😊
Comment by E15 — March 21, 2007 @ [11:41 am](#)
3. Proponho que os nomes de todos que participaram da elaboração do trabalho venham numa página interna do artigo e que na capa venha apenas a identificação que foi um trabalho elaborado pelos alunos do MME/CFE da Universidade de Aveiro, turma 2006/2007.
A15
Comment by A15 — March 21, 2007 @ [3:29 pm](#)
4. Algumas tabelas aparecem com formato de texto em Times 10 e um dos pré-requisitos do evento é que tabelas e gráficos assumam formato Times 9. Seria interessante que quem disponibilizou as tabelas na Wiki, pudesse alterar o tamanho das mesmas e enviar para os professores, pois não consigo fazer as alterações a partir do doc da 1ª versão do artigo.
A15
Comment by A15 — March 21, 2007 @ [3:48 pm](#)
5. Obrigada E15, ajudou de verdade 😊

Comment by E19 — March 21, 2007 @ [7:45 pm](#)
6. Olá!
Julgo que o esquema a que fazem alusão no post é o da nossa apresentação. Se interessar a quem está a “resumir” essa parte, a apresentação encontra-se disponível para dl no nosso

blog (<http://aveiroconnections.blogs.ca.ua.pt/>). Se for necessária alguma ajuda adicional basta dizê-lo aqui.

Cumps
E3

Comment by E3 — March 22, 2007 @ [6:03 pm](#)

7. Olá professores!
Acabei de ver a 2ª versão do trabalho, no BB, e reparei que existe ainda (penso eu) alguma bibliografia em falta e que já foi enviada por e-mail. Caso haja algum problema, por favor avisem =)

Comment by A19 — March 23, 2007 @ [12:10 am](#)

8. Como já tinha afirmado por e-mail, estarei disponível para o que for necessário no âmbito do trabalho final.
Mas a razão principal pela qual deixo aqui uma mensagem tem a ver com duas notícias presentes na edição da revista “Visão” desta semana.
Um pequeno artigo (p. 108) intitulado “Contra o isolamento, teclar”, revelando um bom exemplo de caso de sucesso da implementação das TIC na escola básica da Ilha do Corvo. Vale a pena ver.
Há ainda um outro artigo, desta vez, relacionado com o Second Life (p. 138) cujo título é “À nossa imagem. Second Life, o universo virtual criado em 2003, está mais perto da realidade: já há ataques nucleares a multinacionais”. O meu comentário resume-se a interessante, uma vez que ainda não me foi possível navegar nesse espaço. A curiosidade é, sem dúvida alguma, muita.
Talvez este blog se “desactive” depois dos trabalhos terminados... Como, no entanto, este foi o espaço onde comecei a experimentar a escrita em blogs, deixo a referência a estas notícias.
Continuação de um bom trabalho.
A24

Comment by A24 — March 23, 2007 @ [8:59 am](#)

9. 😊

Obrigado pelos contributos. Consultem a 2.ª versão do artigo no BB e digam-nos de vossa justiça.

Comment by P1 — March 23, 2007 @ [11:03 am](#)

10. Estive a ler a última versão do artigo e sugeria uma alteração:
- na proposta de intervenção, no quadro/ tabela da Formação Pós-Secundária, retirava a palavra “actividades”, uma vez que é redundante e não segue a estrutura dos restantes quadros/ tabelas.
Mas, é, apenas, um pormenor num bom trabalho de síntese.

Comment by A24 — March 24, 2007 @ [3:55 pm](#)

11. Boa tarde!
Continua (digo) a faltar a referência, na bibliografia, aos relatórios de Paiva...
De resto está um bom trabalho e a lista dos nomes, no final, parece mesmo a solução mais indicada

Comment by A19 — March 24, 2007 @ [7:23 pm](#)

1.14.1 [Aí foi ele, o dito cujo!](#)

P1 | [Uncategorized](#) | Tuesday, March 27th, 2007

Caríssimi!

Acabámos de submeter a obra de arte ao Challenges 2007, e seja o que o Olimpo quiser. Agora é preciso calma, descontração e estupidez natural, para além de muita “dranguilidade”. Por imperativos do formulário de submissão e alfabéticos, a Ana Daniela Rasteiro ficou como primeira autora do artigo e também como autora de contacto (confirma-nos, por favor, que recebeste um email de recepção).

Deixamos em anexo a versão final do dito.

Entretanto, cumpre-nos solicitar-vos que procedam à vossa auto e hetero-avaliação (vejam o BB).

Iríamos agora dedicar um pequeno trecho a dizer que foi um prazer trabalhar convosco nesta disciplina, mas teremos que o fazer de novo, pelo que terão que aguardar pela repetição do piropo.

Cumps!

P1 e P2

[o dito](#)

Tags: [CD PDIM](#), [colaboração](#), [participação](#), [relatório](#)

1.15 1 Comment »

1. Olá a todos.

Venho apenas comunicar que já recebi o e-mail de confirmação da submissão do nosso relatório.

Está tudo em ordem!

Bom trabalho!!! 😊

Comment by E13 — March 27, 2007 @ [10:28 pm](#)

1.15.1 [Finalmente...](#)

admin | [Uncategorized](#) | Tuesday, June 5th, 2007

... As classificações finais da disciplina de MAC. Disponíveis num BB perto de si.

Cumprimentos,

P1 e P2

Tags: [CD PDIM](#), [MAC](#), [notas](#)

1.16 1 Comment »

1. Como é costume dizer..tardaram mas chegaram! E parece que chegaram bem!

Dou os meus parabéns a todos pelo trabalho desenvolvido conjuntamente!

Mais que o relatório resultante dos nossos esforços, ficaram as competências de entreaajuda e colaboração, que nos serão tão úteis ao longo da vida!

Até Breve!

Comment by A6 — June 6, 2007 @ [1:05 pm](#)

ANEXO 10 – TRATAMENTO DOS DADOS DAS COMUNICAÇÕES NO FÓRUM DO BLACKBOARD DA DISCIPLINA DMME – 2ª FASE

“Toda pergunta que pode ser concebida tem uma resposta” (William Blake)

Dia 07 de Outubro de 2006 – 6 mensagens trocadas

- Mensagem de um dos docentes (P2) iniciando as hostilidades, explicando o que é o espaço, sua natureza, como deve ser utilizado e votos de bom trabalho.
- 5 Mensagens do mesmo aluno (A1) anunciando: a compreensão da dinâmica do ambiente e se comprometendo a contribuir com as discussões; solicitando a decomposição da palavra DIDAKTOS; disponibilizando link; disponibilizando outro link de outro texto e na última mensagem ele partilha um texto que talvez conste na bibliografia e anuncia que está encerrando sua participação neste dia.
- Não há participação de outros alunos.

Dia 08 de Outubro de 2006 – 12 mensagens trocadas

- Uma aluna (E1) participa 4 vezes seguidas, onde ela aprecia o processo que se inicia e troca de votos de sucesso com os demais alunos; partilha um texto; na mensagem seguinte, anuncia que o texto consta da bibliografia e por fim, partilha mais um texto.
- Aluna (A2): Apreciação do movimento do fórum e anúncio de início das leituras.
- P2: Mensagem de esclarecimento
- Aluna (A3): post com dúvida sobre o entendimento da TFC.
- P1: esclarecimento da dúvida com exemplos
- Aluno (E2): 2 mensagens, onde em uma, ele tece a construção das ideias pelo entendimento que fez da TFC, lança questão e na outra, corrige termos utilizados na mensagem anterior.
- Aluno A1 disponibiliza mais um artigo.
- Aluno (E3): mensagem em que faz o cruzamento da teoria com a fase que se encontra nos trabalhos da disciplina e de início num curso da área da Educação.

Dia 09 de Outubro de 2006 – 18 mensagens

- P1: pedido de maior esclarecimento da questão pelo aluno.
- Aluno (A4): apreciação do movimento e anúncio de limitação de acesso por ausência de rede na aldeia onde mora e do local onde acede.
- P2: mensagem de alerta sobre a ausência da participação de muitos alunos e sobre o cumprimento dos prazos.
- A2: mensagem de dúvida sobre a compreensão e implantação da TFC no DOL.
- E1: levantamento de questão e demonstração de alguma apropriação da TFC.
- A5: mensagem de apoio.
- P2: mensagem de esclarecimento da dúvida posta pela aluna A2, auxiliando a compreensão e implantação da teoria.
- A6: anúncio de agradecimento pelo esclarecimento do docente.
- P2: nova mensagem com mais esclarecimentos das dúvidas partilhadas pelos alunos.
- E1: partilha de artigos
- P1: esclarecimento da mesma dúvida
- A7: Anúncio de registo no DOL e solicitação de password para visualização dos projectos que lá se encontram
- E2: Observação sobre a própria participação e compreensão efectuada sobre as leituras. Percepção da existência de dúvidas, confusões sobre a teoria e promessa de maior estudo para melhor participação.
- P2: esclarecimento de dúvidas.
- A7: reflexões sobre a sua prática profissional docente, acompanhada de reflexão sobre saberes, metodologias de ensino que a aluna vai construindo sobre o conhecimento em formas de rede e das consequências.
- E4: dúvidas surgidas do desdobramento da teoria e de sua compreensão.
- E5: partilha de texto

- A1: partilha do seu entendimento, após a discussão em grupo, da TFC.

Dia 10 de Outubro de 2006 – 64 mensagens (resumo por temas/assuntos)

Assunto/tema	Identificação dos alunos
Justificação de ausência de participação até a presente data	E7, E10
Anúncio de estágio perante o desenvolvimento da disciplina	A9, E10
Partilha de artigos sobre os temas estudados na TFC ou sobre a própria TFC	E2, E6
Apreciações dos textos partilhados	A4
Dúvidas sobre o entendimento e a implementação da TFC	A4 (duas vezes) A2 A8 E1 (duas vezes) A12 A11 E10 A13 E4 (duas vezes)
Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas	A7 (duas vezes) A1 E8 (duas vezes) A8 (três vezes) E1 (três vezes) E9 A11 (três vezes) A4 (duas vezes) E10 A2 (três vezes) E12
Mensagens de agradecimento por esclarecimentos feitos pelos colegas ou pelos professores	E1 (quatro vezes), A2, A13
Mensagem de concordância com as ideias expostas pelos colegas	E1, E4 (três vezes), A2
Mensagem de reforço das questões colocadas pelos colegas	E1, E4
Apreciação das plataformas utilizadas na disciplina	E8, A2
Solicitação de ajuda para resolver problemas de acesso às plataformas, de registo no DOL, para editar os conteúdos, sobre o relatório	A9 (duas vezes), E9, E1 (duas vezes),
Mensagem sem nenhum contributo	E1
Apreciação do processo que estão vivendo – sem conseguirem fazer a identificação dos colegas na comunicação a distância – com as trocas colaborativas, as partilhas de ajuda, de ideias, de dúvidas	A2, E1, E11, E4

Comentários dos docentes:

- Percepção das dinâmicas colaborativas que já se desenvolvem no BB, do espírito de colaboração entre os colegas.
- Compreensão dos estádios de desenvolvimento dos raciocínios pelos alunos, com a ressalva de que tem noção a compreensão total das teorias não se dá imediatamente e a existência de algumas confusões.
- Entende tudo como um processo que se dá dentro das comunidades de aprendizagem.
- Lembrou do cuidado das suas participações para não interferir e induzir as discussões
- Tal participação será para dirimir as dúvidas de maior alcance.

- Esclarecimentos de dúvidas sobre a TFC que ainda pairam nesta fase.
- Condução das discussões, remetendo à respostas dadas para perguntas de mesmo cariz.

Dia 11 de Outubro de 2006 – 89 mensagens

Assunto/tema	Identificação dos alunos
Mensagem de concordância com as ideias expostas pelos colegas	E1, E5 (duas vezes), A4, A7 (duas vezes), A2 (três vezes), E13, E14, E15 (duas vezes), A3, E10, E15
Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas, inclusive com apreciação	E1 (duas vezes), A11 (sete vezes), A4 (três vezes), E5 (duas vezes), A7 (três vezes), A2, E13, E3 (duas vezes), E12 (duas vezes), E14, E15 (quatro vezes), E2, A3 (duas vezes), E10 (cinco vezes), A12, E16, A14
Apreciação do processo que estão vivendo – sem conseguirem fazer a identificação dos colegas na comunicação a distância – com as trocas colaborativas, as partilhas de ajuda, de ideias, de dúvidas	E1, A4, A14
Dúvidas sobre o entendimento e a implementação da TFC e que serviram para debate	E1 (duas vezes), E12, A4, E12, A2 (duas vezes), A8, A3, A11, A12, E10, E16
Sugestão de temas ou aspectos da TFC para debate	A11, E1, E3
Partilha de artigos ou links	E1, E3 (duas vezes), E12
Solicitação de ajuda para resolver problemas de acesso às plataformas, de registo no DOL, para editar os conteúdos, sobre o relatório	E1, E5, E12, E10
Mensagem sem nenhum contributo	A4 (duas vezes), E1, E15
Mensagens de agradecimento por esclarecimentos feitos pelos colegas ou pelos professores	E1, A11, E10
Associação entre a TFC e sua experiência profissional	E2, A3, E10 (quatro vezes)
Anúncio de participação pela primeira vez no fórum	E16, A14
Justificação de ausência de participação até a presente data	A14
Anúncio de estágio perante o desenvolvimento da disciplina	A14

Comentários dos docentes:

- Verificação dos problemas junto a equipa de suporte das plataformas.
- Esclarecimentos de dúvidas sobre a TFC que ainda pairam nesta fase com apresentação de exemplos para tornar mais claro seu raciocínio.
- Anúncio de que algumas discussões terão vez ou serão alongadas em outras disciplinas futuras.
- Sugestões de leituras em textos complementares e/ou suplementares disponibilizados na Bibliografia.
- Solicitação de melhor elaboração da questão levantada pelo aluno para que ele possa esclarecê-la.
- Congratulações pelas discussões que têm sido desenvolvidas acompanhada da apreciação do processo por eles, do qual se sentem participantes e colaboradores.
- Sugestão de temas para discussões
- Apreciação do próprio papel que têm representado.
- Esperança de que os alunos sejam futuros membros de grupos “decisores” de publicação e fabricação de determinados materiais.

Dia 12 de Outubro de 2006 – 49 mensagens

Desenvolvimento de raciocínios sobre o	E16, A11 (três vezes), A15, A14 (duas
--	---------------------------------------

entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas, inclusive com apreciação	vezes), E15, A4, A6, E1 (duas vezes), A8, A5, E15, E12 (duas vezes), A3 (duas vezes)
Mensagem sem nenhum contributo	E16, A8, A14
Dúvidas sobre o entendimento e a implementação da TFC e que serviram para debate	A15, E16, A5
Associação entre a TFC e sua experiência profissional	A4 (duas vezes), A7, E1, E14, A8, A14, E12, A3
Solicitação de ajuda para resolver problemas de acesso às plataformas, de registo no DOL, para editar os conteúdos, sobre o relatório	A5, A4
Mensagem de concordância com as ideias expostas pelos colegas	A14, A8, A11
Apreciação do processo que estão vivendo – sem conseguirem fazer a identificação dos colegas na comunicação a distância – com as trocas colaborativas, as partilhas de ajuda, de ideias, de dúvidas	E1, E14
Erratas	E1 (duas vezes)
Mensagens de agradecimento por esclarecimentos feitos pelos colegas ou pelos professores	A2

Comentários dos docentes:

- Esclarecimentos de dúvidas
- Sugestão de temas ou aspectos da TFC para debate
- Solicitação de melhor elaboração da questão levantada pelo aluno para que ele possa esclarecê-la com mais argumentos em torno do seu raciocínio.
- Sugestões de leituras em textos complementares e/ou suplementares disponibilizados na Bibliografia.

Dia 13 de Outubro de 2006 – 26 mensagens

- E5: pedido de esclarecimento de conceitos
- A11: Esclarecimento desta dúvida
- P1: esclarecimento do docente para a mesma dúvida com base no “thefreedictionary”.
- E17: mensagem de dúvida sobre como trabalharíamos os textos na estrutura a ser desenvolvida no DOL, com base nos textos originais, textos elaborados por nós ou com excertos dos textos originais, assim como a extensão destes mesmos textos. Deverão ser acompanhados de textos sínteses? Os vídeos também? E qual a postura a assumir diante do que apresentam para os alunos: atitudes de imparcialidade ou não?
- A7: Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas, inclusive com apreciação
- A2: reforço da questão colocada pela aluna E17.
- A2: Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC esclarecendo dúvidas dos colegas sobre a questão da imparcialidade. Sugere um tema para defender seu raciocínio que gerou um debate com A8
- E18: Apreciação do processo que estão vivendo com as trocas colaborativas, as partilhas de ajuda, de ideias, de dúvidas; desculpas pela não participação nesta mensagem; Associação com a experiência vivida e o contributo da TFC e das discussões (e o que estamos aprendendo com elas) para a educação.
- A11: Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas ao responder ao post sobre a atitude tendenciosa na disponibilização de ficheiros sobre os domínios desenvolvidos.
- A8: argumento em torno do assunto levantado por A2, sobre a atitude tendenciosa na disponibilização de ficheiros sobre os domínios desenvolvidos.
- Desenvolvimento de raciocínios sobre o entendimento e a implementação da TFC e esclarecimentos de dúvidas dos colegas ao partilhar seu entendimento de uma leitura presente num texto da bibliografia disponível.

- A2: justificação do argumento que utilizou para o tratamento de determinado tema, post em resposta ao argumento de A8.
- E1: Apreciação da questão que está gerando o debate sobre as posturas tendenciosas. Concordância com o argumento de A11 e desenvolvimento do seu raciocínio sobre o que julga concordar. Partilha de suas opiniões para as outras discussões travadas neste dia e nos anteriores e pedido de esclarecimento para os pontos que ficou em dúvida.
- A8: mais argumentos para o pensamento de A2;
- E5: mensagem de agradecimento
- A2: justificação do surgimento da temática que gerou a discussão
- E17: Agradeceu as partilhas sobre a questão da imparcialidade e mantém a solicitação para o esclarecimento das dúvidas sobre como elaborar os textos, se mantém os originais.
- A8: justificação da atitude que assumiu nas argumentações ao debate instalado por E17 e alimentado por A2 sobre a questão da imparcialidade ao sugerir a questão das drogas.
- A2: Percepção da confusão em que todos se encontram e aposta no feedback dos docentes que deve esclarecer a mesma. Manifesta a dúvida que ficou com o post de E17 sobre a construção dos textos, que segundo seu raciocínio, deveria ser elaborado pelos grupos.
- E17: solicitação de ajuda para esclarecer estas dúvidas pelos docentes.
- P1: apreciação da atitude do aluno E11 ao dirimir a dúvida da colega.
- P1: para dirimir a dúvida sobre a elaboração dos textos sugere dois projectos criados disponível para vista conforma a utilização de uma password que segue na mesma mensagem. Os projectos irão desfazer as dúvidas que ainda persistem.
- A14: mensagem de agradecimento ao post do docente
- A15: dúvida sobre conceito ligado a compreensão da TFC.
- A10: mensagem de agradecimento ao post do docente

Dia 14 de Outubro de 2006 – 12 mensagens

- A5: toma a questão levantada por A15 e a redimensiona, mas busca esclarecer a questão original
- A11: também busca tecer raciocínio para o esclarecimento da mesma questão.
- A12: mensagem de apreciação após a sugestão do docente para visitarmos o projecto da Menina do Mar.
- A4: também publicou mensagem de agradecimento após esta sugestão e apreciação do que esta resultou.
- E7: apoio à reflexão que o colega fez de aspectos do ensino, o papel do aluno ligado à compreensão da TFC. E mostras da consciência e do entusiasmo do próprio papel e do que cabe fazer diante do que estão aprendendo.
- P1: resposta do docente à questão levantada por A15.
- A4: Pedido de ajuda para resolver um problema para editar conteúdos no DOL e possível entendimento do que se passa.
- A11: contributo do aluno ainda para a questão sobre o desenvolvimento dos tópicos.
- A11: contributo com exemplos tomando a discussão sobre as drogas no desenvolvimento da sua compreensão em torno do desenvolvimento dos tópicos.
- A11: contributo que discute ainda a questão da imparcialidade sobre a perspectiva de desenvolvimento de materiais multimédia. Reflete a sua opinião, defendendo seu ponto de vista sobre o conjunto de assuntos que deve o professor informar e a defesa numa perspectiva cognitiva do seu entendimento de que não cabe ao professor fazer escolhas tendenciosas.
- P2: Justificação do facto de não ter sido possível contactar o responsável pelo apoio na administração do DOL. Sugestão de possível entendimento do problema.
- A4: Apreciação do problema e da plataforma e das soluções que tomou a nível da edição do conteúdo o DOL.

Dia 15 de Outubro de 2006 – 10 mensagens

- A6: resposta da aluna, informando que já havia solucionado o problema mediante orientação de outra colega.
- E9: resposta a questão sobre o desenvolvimento dos tópicos com a partilha de uma citação de um texto da bibliografia.
- A6: solicitação de ajuda para resolver um problema no DOL quando da edição de conteúdos no DOL.



- P1: Resposta do docente de que irá averiguar a questão conforme os dados e coordenadas do projecto que a aluna está criando.
- E4: dúvida sobre a edição da fonte junto a edição de conteúdos no DOL.
- E4: sugestão de solução ao problema levantado por A6 que a aluna também viveu.
- A3: solicitação de ajuda para o problema quanto a armazenagem de vídeos no DOL.
- E4: postagem de dúvidas sobre a possível mudança na ordem dos casos.
- A15: mensagem de problemas com o registo.
- A15: anúncio de problema solucionado.

Dia 16 de Outubro de 2006 – 14 mensagens

- A6: anúncio de problema resolvido
- P1: resposta ao post da aluna sobre o problema da mudança de ordem dos casos, esclarecendo sobre a questão e as possibilidades diante da questão.
- A7: reforço da questão de E4 e solicitação de ajuda.
- A11: reforço da mesma questão e possíveis saídas que poderiam ser efectuadas.
- E15: sugestão de solução para o caso da ordem dos casos.
- P2: esclarecimento do docente com as possíveis soluções para o caso da ordem dos casos.
- E9: Lançamento de duas questões: uma sobre a estruturação dos conteúdos e como se insere a matriz conceptual no template.
- A16: anuncia duas questões em função de seu grupo cujos membros não estiveram na sessão presencial inicial: uma questão com relação a natureza do relatório do progresso e a que corresponde as letras na representação da matriz conceptual.
- A11: esclarecimento do aluno para o significado das letras da matriz conceptual.
- A11: esclarecimento a partir do entendimento do que é o relatório de progresso e do que vem a descrever.
- A10: informe sobre onde consta o guião da estrutura do relatório.
- A6: dá sua opinião do que se refere o relatório de progresso
- A1: sugestão de soluções para visualizar o projecto no DOL.

Dia 17 de Outubro de 2006 - 32 mensagens

- A16: mensagem de agradecimento, onde coloca o entendimento que tinha do relatório de progresso e portanto, a sua dúvida em estarem a pensar certo ou não.
- P2: esclarecimento do docente em relação ao relatório de progresso e à matriz conceptual.
- P2: o post seguinte anuncia que o post anterior irá esclarecer as dúvidas do grupo de A16.
- A16: discordância do raciocínio de A11 para as letras que surgem na travessia dos casos, onde ela apresenta outros significados. Postagem de dúvidas sobre esses significados e onde encontrar leitura referente para entender mais o seu raciocínio.
- A6: anúncio de problemas no DOL quanto à incorporação de imagens nos mini-casos e vídeos.
- E1: sugestão de solução para um problema já solucionado no fórum, com base no registo
- A16: mensagem de agradecimento por suas dúvidas terem sido respondidas.
- A16: desenvolvimento de raciocínio em torno do problema levantado por A6 e anúncio de problema que viveu ao tentar adicionar um mp4. Associa o erro ao tamanho dos objectos que quer adicionar.
- A2: anuncio do que acontece quando edita os temas e solicitação de ajuda para separar os temas.
- P1: apresentação dos passos para adicionar imagens nos mini-casos e esclarecimento em torno do tamanho dos ficheiros de vídeos a serem integrados.
- P1: anúncio de não entendimento do problema que A2 está vivendo e pedido de mais esclarecimentos.
- A4: esclarecimento do problema apresentado por A2 e apreciação da plataforma DOL.
- A2: apreciação também do DOL e apresentação de mais dados sobre os problemas que está enfrentando ao integrar temas aos mini-casos.
- E15: partilha de solução ao problema levantado por A2.
- E6: agradecimento pelo esclarecimento por deter a mesma dúvida.
- A2: anúncio de problema resolvido.
- E10: Solicitação urgente de esclarecimento a cerca da estruturação de conteúdos e dúvidas a ela relacionada.

- A6: mensagem de agradecimento pelo esclarecimento e que quanto às imagens, ela agora sabe que tracto percorrer, mas que em relação aos filmes, o problema persiste.
- A15: reflexão da aluna em torno do compromisso em voltar para o país de origem e contribuir para as mudanças necessárias na sua realidade a partir do que tem aprendido com a praticabilidade dos materiais multimédia.
- A5: post de dúvida quanto à entrega do relatório e se todas as informações do DOL já devem lá estar.
- E1: reforço da questão e o entendimento do que isso representa na altura. Solicitação de esclarecimento dos docentes.
- A11: reforço da questão e dúvida sobre o que deve constar no DOL até a presente data de entrega do relatório
- A4: partilha de dúvida sobre integração de ficheiro de vídeo em formato wmf na descrição do mini-caso ou sobre a existência em que o mini-caso é o próprio vídeo. A sua dúvida é se é possível.
- E6: reforço da questão de A5.
- A16: resposta ao post de A4, onde diz q já armazenou um ficheiro em formato swf, mas que encontra dificuldades em fazer upload de um ficheiro com um certo tamanho e sua questão é se o problema que têm ao praticar a acção deve-se ao tamanho dos ficheiros.
- A8: dá sua opinião do que deve constar no DOL até o dia seguinte, que é a data da entrega do relatório.
- E14: contribui com a opinião de A8, ao esclarecer que quanto mais desenvolvidos os projectos estiverem melhor será para o feedback dos docentes constatarem as falhas de compreensão da implantação do projecto.
- E14: anúncio de problemas na edição dos conteúdos. Seus logins de editores não lhes permitem fazer isso. Anúncio das soluções que têm tomado.
- P2: esclarecimento do docente em torno da estruturação dos conteúdos.
- P2: resposta ao post sobre o quanto do projecto do DOL deve já estar implantado na altura da entrega dos relatórios, esclarecendo os objectivos desta fase.
- P2: mensagem de resposta à A4 quanto à dúvida sobre a integração de ficheiros no formato citado e sugestão para converter em outro formato.
- P2: post relativo ao problema de E14 e E6 para editarem conteúdos no DOL com seus respectivos logins de editores e promessa de que irá averiguar o problema.

Dia 18 de Outubro de 2006 – 23 mensagens

- E14: complemento de anúncio da sua situação que se prolonga desde o fim-de-semana anterior e anúncio das saídas que estão tomando e que deverão tomar mediante a persistência do problema.
- A16: dúvida quanto ao ficheiro que tenta integrar no DOL.
- P1: esclarecimento do docente e anúncio de que será necessário aguardar o regresso do administrador do DOL, até o fim-de-semana para averiguarem todos esses problemas.
- P1: anúncio de alteração da data das apresentações dos trabalhos e definição do limite de tempo que cada grupo poderá dispor.
- P1: solicitação das coordenadas de acesso aos projectos no DOL que devem seguir anexadas nos relatórios.
- A2: confirmação de dúvida quanto ao anúncio do docente.
- A10: reforço da pergunta da aluna e pedido de maior esclarecimento quanto a duração das actividades da última sessão presencial, onde ocorrerá as apresentações dos trabalhos e os exames, mediante sua agenda de compromissos já ter alguns firmados.
- E6: reforço do problema anunciado por E14 e maior esclarecimento da situação.
- A16: mensagem sem contributo. Anúncio de que registou a alteração de eventos.
- A11: anuncio de que a alteração não causou problemas.
- E4: solicitação de esclarecimento do que vai consta nos exames.
- A4: ressalta a dificuldade que talvez haja em não conseguir apresentar os detalhes do projecto do seu grupo devido a extensão deste.
- E15: solicitação de informação quanto a duração do exame.
- P1: confirma que não haverá aula na sexta-feira.
- P1: informa que seguindo todos os limites da apresentação o tempo em que as actividades estarão concluídas.
- P1: informe sobre o que deve constar no exame.



- P1: informe sobre a duração do exame.
- E4: mensagens com emoticons para expressar o que pensa de exames.
- E3: dúvida sobre as formas de envio do relatório.
- P2: esclarecimento do docente sobre o local onde devem constar os relatórios.
- A1: anúncio de um compromisso que será prejudicado com a alteração da data das apresentações.
- A11: mensagem de agradecimento.
- E13: solicitação de parâmetros para a apresentação dos grupos.

Dia 19 de Outubro de 2006 – 7 mensagens

- E10 – anúncio de entrega do relatório de progresso do seu grupo
- E3 – anúncio de entrega do relatório de progresso do seu grupo
- E10 – reforço de maior esclarecimento em torno das apresentações dos grupos e esclarecimento para E13 da duração das apresentações já anunciado por um dos docentes.
- P1: registo do problema levantado pelo aluno, mas que nada pode ser feito quanto ao seu compromisso no sábado do exame.
- P1: esclarecimento a cerca das apresentações dos grupos.
- E11: anúncio de registo da informação.
- E16: justificação da troca de ficheiros procedida pelo seu grupo em razão de uma detecção de problema no mesmo.

Dia 20 de Outubro de 2006 – 6 mensagens

- P1: Registo da mensagem do grupo de E16.
- P1: promessa de que estão tentando resolver as questões quanto ao upload de vídeos
- A5: anúncio de que estão a buscar mais literatura pertinente para avaliar o projecto do seu grupo e pedido de sugestão de mais projectos em que poderiam tomar como parâmetro para este objectivo.
- E14: dúvida sobre implantação de conteúdos no DOL.
- A1: problemas com integração de vídeos de certa extensão no DOL.
- E14: pedido de ajuda ao problema que surge quando tentam adicionar texto na descrição dos mini-casos.

Dia 21 de Outubro de 2006 – 17 mensagens

- A5: esclarecimento de E14 sobre a implantação de conteúdos no DOL, conduzindo-a a resposta que ele recebeu do docente na altura em que formulou a mesma questão.
- E1: anúncio de problema quando seu grupo tenta fazer alterações em conteúdos já editados no DOL.
- E1: anúncio de problema solucionado e solicitação para que se averigüe o problema uma vez que já sucedeu com outros grupos.
- A1: partilha de esclarecimento sobre a situação descrita por E1 e a solução que ele encontrou.
- A2: reforço do esclarecimento de A1.
- E17: apresentação de um problema quanto a visualização dos conteúdos que edita e apreciação do problema por outros ângulos.
- E3: dúvida relacionada entre a associação da leitura que trata da matriz conceptual e a o seu entendimento de como operacionalizar no DOL.
- A1: percepção da lentidão do BB.
- A1: reforço da questão de E3 e possível saídas a serem pensadas.
- A7: reforço da mesma questão e possível entendimento. Solicitação de esclarecimento por parte dos docentes.
- A11: partilha de opinião sobre a questão levantada anteriormente.
- A11: tentativa de entender a perspectiva que os colegas utilizaram ao implantar seu projecto e sugestão de alteração para chegarem ao objectivo proposto.
- A11: confirmação da lentidão do BB e apreciação das razões para o evento.
- A11: contributo com base no seu entendimento da TFC para ainda reforço da questão da colega.
- E1: solicitação de ajuda para inserir imagens no campo de textos do DOL.

- E2: resposta a solicitação da colega com passos de como ela efectuará a acção.
- A11: questão com relação à problemas na armazenagem de vídeos de certa extensão.

Dia 22 de Outubro de 2006 – 18 mensagens

- E17: anúncio de problema resolvido mediante a uma aplicação que teria deixado de fazer.
- P1: sugestão do docente à questão levantada por A4 e apreciação do contexto muito trafegado do DOL e do BB em manutenção.
- E6: confirmação da percepção do BB muito lento.
- E9: dúvidas com a implantação de conteúdos no DOL mediante o seguimento da TFC.
- E9: anúncio de problema solucionado.
- E3: permanência da mesma dúvida
- E16: associação entre as dificuldades que estão vivendo e a lentidão percebida no DOL e no BB.
- E16: concordância com o raciocínio de A11 em resposta a questão posta por E3.
- A7: partilha de solução para o problema de E9.
- A1: dúvida sobre os formatos de vídeo suportados no DOL.
- E8: esclarecimento da questão posta por A1.
- A3: anúncio da dificuldade que está a sentir em por um vídeo como mini-caso e a saída encontrada.
- A4: anúncio da persistência nos problemas em adicionar vídeos de certa extensão e apreciação do DOL.
- A2: anúncio de mesmo problema.
- P2: esclarecimento da questão de E3 sobre as sequencias temáticas.
- A2: solicitação de informação sobre o prazo de disponibilização do feedback dos relatórios.
- A2: anúncio de que já o visualizou no fórum do seu grupo.
- E4: dúvidas sobre o formato e data de entrega do relatório final do grupo.

Dia 23 de Outubro de 2006 – 4 mensagens

- A11: anuncio de dificuldades de armazenar vídeos no DOL de qualquer extensão.
- P2: pedido de mais informações sobre o vídeo para oferecer feedback mais preciso, mas apresentou desde já algumas soluções ou apreciações do problema.
- A11: resposta a solicitação do docente.
- P2: anúncio de que verificou o que se passa a e provável causa das dificuldades sentidas por todo com relação a armazenagem de vídeos.

Dia 24 de Outubro de 2006 – 4 mensagens

- A6: dúvida com relação a transferência de vídeo da área de recursos para a secção dos mini-casos.
- A16: problemas na associação de temas aos mini-casos.
- E12: dificuldades com a associação de temas às sequências
- A2: reforço da questão de E12 por viverem o mesmo dilema.

Dia 25 de Outubro de 2006 – 6 mensagens

- P1: esclarecimento dos passos que A6 deve seguir.
- P1: anuncio de que a questão dos problemas levantados já foram comunicados ao administrador e que está à espera da resposta.
- A16: promessa de manter a calma
- A6: mensagem de agradecimento às recomendações do docente, acrescentando o que já havia planeado fazer.
- A2: sugestão de sequencia proposta por colega de grupo.
- A2: percepção de troca de fórum.

Dia 26 de Outubro de 2006 – 9 mensagens

- E19: problemas para adicionar texto dos temas.
- E15: sugestão de solução para o problema.



- P1: esclarecimento às dúvidas com relação às sequências e oferta de colaboração de outro docente externo à disciplina.
- P1: anúncio de aviso na área de avisos e informações sobre o exame.
- E19: mensagem em resposta a sugestão de E15.
- A1: dúvida quanto à implementação de conteúdos no DOL.
- E16: dúvidas na associação de sequências a mini-casos.
- P1: esclarecimento à questão de A1.
- P1: solicitação de inscrição como requisito para receber um certificado de formação vinculada à frequência da disciplina.

Dia 27 de Outubro de 2006 – 21 mensagens

- E8: reforço da questão de E16.
- A16: informe de inscrição processada.
- E15: esclarecimento da questão E8.
- E10: dúvida com relação às sequências onde buscou associar mini-casos a temas diferentes.
- A5: reforço da mesma questão e solicitação de ajuda.
- A6: apreciação da solução por já ter experimentado fazer esse tipo de sequência
- A11: informe de inscrição processada
- E11: informe de inscrição processada
- A4: apreciação da troca de fóruns por A2.
- A4: informe de inscrição processada
- A1: informe de inscrição processada
- A4: apreciação do problema comum nos grupos com relação às sequências e possível esclarecimento da questão.
- A12: informe de inscrição processada
- E6: informe de inscrição processada
- A3: partilha de solução que encontrou, mas anuncia que vai buscar outras formas para uniformizar o processo.
- A17 - informe de inscrição processada
- E9 – anúncio de entrega de relatório final.
- A11: anúncio de erro na elaboração de sequência especial.
- E8: sugestão de passos a seguir
- A11: mensagem de agradecimento
- E19: partilha de solução para a questão de A11.

Dia 28 de Outubro de 2006 – 2 mensagens

- E1: disponibilização do ficheiro da apresentação do seu grupo.
- E1: informe de inscrição processada

Dia 29 de Outubro de 2006 – 1 mensagem

- A1: solicitação de respostas a quem estiver interessado em optar por uma disciplina para o lugar da Disciplina de Opção.

Dia 30 de Outubro de 2006 – 4 mensagens

- E12: anúncio de disponibilização do ficheiro da apresentação do grupo.
- A5: mensagem de concordância à proposta de disciplina sugerida por A1.
- A1: definição do que fará caso haja mais aderência à sua proposta.
- A4: justificação da natureza do ficheiro de apresentação do trabalho do grupo que hora vem disponibilizar.

Dia 31 de Outubro de 2006 – 2 mensagens

- A10: mensagem de apoio à proposta de A1
- P2: anúncio de recepção do ficheiro do grupo de A1.

Dia 01 de Novembro de 2006 – 2 mensagens

- A16: mensagem de apoio a proposta de A1
- A4: mensagem de apoio a proposta de A1

Dia 02 de Novembro de 2006 – 1 mensagem

- E18: disponibilização do ficheiro da apresentação do seu grupo.

Dia 03 de Novembro de 2006 – 1 mensagem

- E12: anuncio de dificuldades para aceder ao site onde deveria fazer a inscrição para creditação

Dia 06 de Novembro de 2006 – 1 mensagem

- E19: sugestão de solução.

Observações nas mensagens:

- As classificações das mensagens que aparecem aqui neste esquema surgiram depois de várias leituras das mesmas, nas quais fomos observando o que sobressai em cada, o que se repete, a evolução das discussões.
- Presença de *emoticons*, para reflectirem emoções dos alunos.
- Palavras grafadas erradas na pressa de redigir a mensagem.
- Presença de humor nas mensagens de um dos docentes (P1), que marca sempre a sua comunicação.
- Ao lado da coluna da esquerda onde surgem os temas de discussão que movimentaram este dia, aparece na coluna da direita a identificação dos alunos que postaram mensagens com este assunto por ordem de surgimento no fórum.
- Na tabela entre parênteses, aparece o número de vezes em que os alunos postam mensagens com o teor do assunto expresso na coluna da esquerda. Uma mensagem pode um ou mais assuntos, que aparecem separados nesta tabela.
- Há dias em que há registo de maior troca de comunicações ou menor. Os alunos sentiam dificuldades de acompanhar todos os temas que iam surgindo e em dar respostas atempadamente para as discussões, dúvidas e ideias desenvolvidas.
- Mensagem sem nenhum contributo – não gira em volta de nenhuma discussão dos temas listados nem responde à questão que orienta este estudo.

ANEXO 11 – TRATAMENTO DOS DADOS DAS COMUNICAÇÕES NO FÓRUM DO BLACKBOARD E NO BLOG MUNDOMAC – 2ª FASE

1. Comunicações no Fórum do BB – 5 mensagens

- Anúncio do docente de início da actividade da disciplina de MAC e aviso do espaço a ser usado para as comunicações e as razões para essa mudança;
- Solicitação de informação por aluno de localização da sala para a 1ª sessão presencial
- Esclarecimento do docente
- Agradecimento do aluno
- Anúncio pelos docentes da disponibilização da avaliação da disciplina e solicitação da auto e hetero-avaliação

2. Comunicações no Blog Mundomac

Dia 21.02.2007

- Anúncio de abertura das hostilidades pelos docentes
- Apreciação do novo espaço da disciplina por um aluno
- Questão problematizadora, publicada pelos docentes envolvendo as TIC e seus resultados na educação
- Lançamento de questão para incentivar o debate em torno da questão anterior
- Participação externa de outro professor do curso
- Reacção de aluno reflectindo sobre as questões postas pelo professor, questionando os resultados “inequívocos” da utilização das TIC na aprendizagem
- Reacção de outro aluno ao comentário da aluna e à questão do professor, situando os factores que influenciam o resultado de um processo e a importância da docência na escolha e uso das tecnologias em contexto educativo
- Anúncio de participação pela 1ª vez em um blog. Apreciação das TIC, dos possíveis contributos e do que procura nas tecnologias
- Reconhecimento do grupo como exemplo vivo de experimentação das novas tecnologias e das repercussões na aprendizagem, ressalva as dificuldades de implementar um trabalho colaborativo em situações tradicionais de ensino
- Nova questão do professor com relação à participação autónoma do aluno real da escola com vistas à complexidade
- Boas questões de réplica lançada ao aluno que primeiro reagiu à primeira questão lançada no blog e reafirmação da potencialidade das tecnologias no contexto educativo e o que representou na sua aprendizagem

Dia 22.02.2007

- Reflexão sobre a prática, sobre as escolas, salas de aula após o “boom” tecnológico e o reconhecimento de poucas mudanças. Situa o que julga necessária para que as mudanças sejam mais significativas
- Apreciação da experiência profissional, relacionando com o contexto político, educacional e social actual e a utilização das TIC em cada perspectiva
- Apreciação sobre o desejo de professores e alunos em serem autónomos, apreciação do texto Pronetariat, disponibilizado pelos professores e lançamento de questões com base nas leituras
- Relato de visita a uma realidade onde participou da implementação de um programa para conhecer os resultados na educação
- Reacção do aluno ao situar que bons resultados na educação dependem de boas práticas e de um bom “timoneiro” que gere a utilização das TIC com base em princípios pedagógicos. Apreciação das tecnologias e anúncio do contributo do mestrado para a sua aprendizagem
- Posição optimista em relação a utilização das TIC noutros cenários educativos, ao papel da educação e do educador. Apreciação do contexto e a relação deste com as novas tecnologias.
- Apreciação e congratulação pelo docente das participações registadas até o momento, de sua experiência, da posição que assume em torno dos conceitos absolutos e da repercussão das TIC na educação

- Apreciação do aluno pela escolha do novo cenário de aprendizagem, do processo educativo, da relação entre os resultados inequívocos e visíveis e a utilização das TIC no ensino e ênfase na forma como a TIC é usada
- Apreciação das vantagens e do contributo das tecnologias para a educação
- Tréplica do aluno que fez o 1º comentário no blog ainda sobre a apreciação dos contributos da tecnologia para a aprendizagem
- Questões lançadas com relação ao sistema educativo, sobre o currículo de formação de professores, aos estudos sobre a integração das TIC no ensino, o reconhecimento das boas práticas, da participação das universidades sobre a implementação efectiva das TIC na escola. Apresenta critérios para haver bons resultados.
- Crença na existência de bons resultados da utilização das TIC em contextos educativos, a importância da sociedade acompanhar as mudanças, do papel do docente neste contexto. Reconhecimento das dificuldades na utilização das TIC no ensino pelo professor, aspecto a ser combatido
- Apreciação das tecnologias. Relação das pessoas com as vantagens das TIC. Problemas a enfrentar. Funções do computador. Papéis das vertentes do ensino. Condições para adopção das tecnologias na escola.
- Convite para encontro no Second Life
- A relação entre os resultados de utilização das TIC e a forma como se usam.
- Resposta à tréplica. Sucesso das ferramentas. A importância de situar o uso, o público e a finalidade na utilização das TIC. Situa a experiência do mestrado como exemplo e as teorias que estudaram para reafirmar o sucesso das TIC para novas perspectivas de aprendizagem
- Convite de outro professor do curso para participar de discussão no Second Life
- Discussão do vídeo de Bill Gates e os impactos na educação tendo como paralelo a comparação entre as diversas realidades na Europa e a utilização de tecnologias nesse cenário
- Relação entre o texto produzido por um dos docentes da disciplina e a experiência profissional vivida no ensino de crianças, com a introdução de tecnologias nesse nível
- Apreciação da integração das TIC em contextos educativos. Relação entre o vivido no mestrado e o vivido nas escolas. Representações da escola em relação às TIC
- Potencialidade das TIC. Importância de tomar o público como referência na utilização das TIC, do papel do professor, importância da mudança de atitude do professor com implicações para a formação.
- Apreciação do mestrado e de outras experiências resultantes da aplicação das tecnologias do ensino.
- Análise do contexto de integração das TIC no ensino e repercussões nos comportamentos sociais. Infoexclusão.
- Análise e repercussões das TIC no ensino. Contributo do mestrado para a aprendizagem. Relato de experiência
- Relação entre a infância e as competências a desenvolver ao longo de sua vida.
- Repercussões das TIC na educação. Realce do papel do professor. Definição da tecnologia
- Relação entre a integração das TIC no ensino e a motivação na aprendizagem. Papel do docente

23.02.2007

- Potencialidade das TIC no ensino. Condições para bons resultados na aplicação das TIC no ensino, inclusive com relação às condições da escola
- Posição da escola em relação às TIC. Mudança de mentalidade. Realce da perspectiva pedagógica na utilização destas ferramentas. Relato de experiência. Potencial motivador das TIC
- Apreciação do texto de um dos professores da disciplina. Relato e exame da experiência profissional. Utilização da TIC na aprendizagem. Realidade doméstica e realidade profissional quanto ao uso do computador
- Repercussões das tecnologias na educação. A importância da formação.
- Disponibilização de link q trata da Internet como cognição distribuída

24.02.2007

- Análise do contexto sem tecnologias no novo contexto. Novos desafios educativos e profissionais. Potencial das TIC na aprendizagem

- Pedido do docente para que os grupos se posicionem com relação a proposta de mudança da estrutura do relatório da actividade pelo grupo X.

25.02.2007

- Apreciação das mudanças no cenário educativo a partir da integração das tecnologias
- Análise das justificativas para o não uso de tecnologias no ensino e da cultura escolar.

26.02.2007

- Opinião do docente com relação à cultura organizacional da escola
- Perspectivas para a educação. Discussão do uso pedagógico das TIC nas reuniões na escola
- Condições da escola para a integração das TIC no ensino. O professor como pesquisador para o uso
- Convite para visitar o blog da pessoa mais idosa da blogoesfera
- Posição do Grupo X em relação à proposta apresentado pelo outro grupo
- Agradecimento do docente pela resposta do grupo
- Divulgação de dados de uma pesquisa pelo docente que trata da confiança em políticos, vendedores de carro e professores
- Surpresa do aluno com a implicação da pesquisa para o professor
- Desafio da educação implicado com a formação
- Reconhecimento das diferenças entre bons e maus professores. Necessidade de uma nova cultura escolar centrada em práticas colaborativas
- Relação entre a cultura escolar e a disposição para iniciativas dos professores
- Partilha de links pelo docente e proposta de discussão sobre as recomendações no ensino secundário
- Partilha de mais um link pelo docente com informação adicional

27.02.2007

- Consciências reformuladas pela argumentação e pela discussão de um assunto
- Resposta do grupo X à proposta de mudança da estrutura do relatório
- Resposta de outro grupo à proposta de mudança da estrutura do relatório
- Resposta de mais um grupo à proposta de mudança da estrutura do relatório
- Destaque para a reciclagem, valorizar o desenvolvimento dos alunos, diálogo com os encarregados da educação
- Disposição advinda do resultado da pesquisa.
- Reflexão que associa a perspectiva da credibilidade e a assumpção de papéis que aumentem essa credibilidade
- Anúncio da aluna de que irá empreender a investigação
- Posição do grupo de concordância com o estabelecido no texto sobre o desenvolvimento das TIC no 3º ciclo

28.02.2007

- Aprendizagem distribuída. Papel da escola como espaço de aprendizagem e o papel do aluno. Contributo das TIC para inserção de novos paradigmas
- Resposta do grupo X à proposta de mudança da estrutura do relatório
- Resposta de outro grupo à proposta de mudança da estrutura do relatório
- Apreciação das classes profissionais da pesquisa
- Reflexão sobre a prática e apreciação do artigo
- Descrença com o texto que trata das recomendações sobre as TIC no Secundário

01.03.2007

- Aceitação do grupo que propôs a alteração na estrutura do relatório da posição da turma
- Partilha de link pelo docente relativo aos recursos educativos abertos
- Partilha de link pelo docente sobre conectivismo
- Partilha de link pelo docente sobre suporte tecnológico para crianças menores de 14 anos

02.03.2007

- Link sobre a metodologia da Escola moderna discutindo os medos em relação a adopção de métodos e tecnologias
- Anúncio do docente da manutenção da estrutura do relatório por decisão colectiva

03.03.2007

- Convite para discussão no Second Life
- Apreciação do link sobre conectivismo pelo aluno
- Proposta de discussão do docente sobre diálogos estabelecidos em relações horizontais, perspectiva que a própria igreja em alguns espaços tem vindo a assumir

04.03.2007

- Ausência de cultura para a utilização das TIC para a explorar suas potencialidades
- Apreciação do link sobre conectivismo por outro aluno
- Apreciação do link sobre conectivismo por mais um aluno
-
-

05.03.2007

- O uso das tecnologias sem mudanças visíveis
- Motivações da busca por formações. Postura docente. Aposto em novas práticas de formação
- Apreciação da experiência profissional e novas perspectivas de formação
- Apreciação das tecnologias e recursos abertos. O uso de recursos fechados e abertos no MME. Partilha de link para complementar sua opinião
- Posturas dos produtores de software. Mudança de mentalidade. Apreciação das condições da escola
- Agradecimento pela partilha do link do conectivismo
- Divulgação de link com informações sobre evento sobre e-learning
- Partilha dos resultados da pesquisa realizada pelo grupo X que discute o espírito de colaboração dos professores assim como as condições para realizar o trabalho

06.03.2007

- Apreciação do link sobre conectivismo pelo aluno
- Apreciação dos resultados da pesquisa do Grupo X. Relação entre inovação e sujeitos que vivenciam a aplicação da inovação. Apreciação dos textos legais que legislam sobre a educação
- Apreciação do envolvimento do professor e mudança de mentalidades e atitudes
- Análise das exigências do trabalho do professor nas reuniões escolares. Valorização do professor. Atitude dos órgãos decisores
- Avaliação política. Falta de união da classe docente. Valorização do trabalho e planeamento docente
- Descrença na valorização do trabalho docente. Apreciação da análise sobre efeitos das TIC no ensino
- Implicações do papel docente
- Ausência e necessidade de uma cultura colaborativa
- Nova postura docente

07.03.2007

- Falta da cultura da partilha e do trabalho colaborativo nas escolas em torno de saberes, e competências
- Novas posturas docente: docente como orientador. Importância do acompanhamento constante e intervenção directa no uso das TIC. A apreciação do grupo como exemplo de bons resultados na utilização das TIC
- Apreciação da própria realidade
- Anúncio de alargamento do prazo de entrega do relatório pelo docente

08.03.2007

- Apreciação do link sobre conectivismo pelo aluno
- Reconhecimento e valorização do trabalho docente
- Apreciação do alargamento do prazo por um grupo
- Solicitação de justificação do post de um link na wikimmed.
- Confirmação do link por outro aluno q n deveria contar no espaço



- Reacção do professor relativa ao facto do grupo X ainda não ter colocado nenhuma informação sobre o nível de ensino em que estão trabalhando
- Justificação do grupo
- Dúvida sobre o formato de apresentação do relatório
- Esclarecimento do docente
- Apreciação do post do aluno com base na apresentação do relatório
- Desculpas do aluno

09.03.2007

- Reivindicação de uma nova cultura escolar que proporcione processos de aprendizagem transdisciplinares
- Solicitação do grupo X de justificação quanto a retirada de um comentário do grupo sobre a disponibilização do relatório
- Anúncio de conclusão do relatório do grupo e apreciação do trabalho e do processo de construção
- Esclarecimento do docente ao grupo X
- Anúncio de conclusão do relatório por outro grupo
- Anúncio de conclusão do relatório por mais um grupo

10.03.2007

- Apreciação das mudanças e das experiências que as acompanham
- Comentário do grupo ao esclarecimento do docente
- Esclarecimento do docente
- Justificação do grupo

12.03.2007

- Justificação dos docentes quanto ainda n disponibilização do feedback aos relatórios
- Solicitação de esclarecimento a cerca da 2ª fase da disciplina onde todos os grupos iriam interagir para a construção do CD-PDIM dentro das normas do Challenges, evento ao qual o trabalho de turma seria submetido
- Reforço da solicitação e anúncio da proposta do grupo
- Solicitação ao aluno anterior para tornar visível seus comentários no blog do grupo
- Anúncio do grupo em resposta à solicitação
- Gestão do trabalho. Agendamento de locais, horário e espaço de encontro para as decisões do trabalho
- Sugestão e lançamento de dúvida
- Lançamento de questão com relação à apresentação dos trabalhos
- Feedback dos professores sobre o relatório de progressos e esclarecimentos das solicitações de informações
- Sugestão de coordenação dos trabalhos
- Outra proposta
- Comentários às propostas
- Dúvida quanto ao esclarecimento dos docentes quanto a apresentação e pedido para adicionar aluna para a reunião no MSN
- Errata
- Apreciação do feedback dos relatórios de progresso, com justificação, lançamento de dúvidas e questões. Proposta de elaboração do CD-PDIM
- Dúvidas e pedido de inserção no grupo
- Sugestão de trabalho e pedido de confirmação sobre seu entendimento do resumo
- Apoio à proposta de aluno
- Outro grupo apoia a proposta
- Apresentação de uma nova proposta
- Manifestação de outro grupo por uma das propostas lançadas
- Apreciação das negociações em torno do CD-PDIM no MSN
- Apreciação do mesmo facto
- Comunicação de decisões
- Anúncio dos estádios dessa fase
- Nova apresentação de ordem dos grupos de trabalho
- Apreciação das discussões

- Outra apreciação das discussões
- Apresentação final da ordem de trabalho
- Anúncio da nova fase
- Apreciação da nova fase
- Apreciação do processo de negociações

13.03.2007

- Justificação do aluno e anúncio da promessa que adoptou e postura q irá assumir
- Sugestão para andamento dos trabalhos
- Esclarecimento dos docentes e orientação para os trabalhos
- Solicitação de maior esclarecimento sobre a apresentação
- Solicitação de confirmação da data da apresentação
- Esclarecimento do aluno
- Apoio a solicitação de confirmação das datas
- Anúncio de conclusão da elaboração de item do CD-PDIM e de trabalho no próximo
- Esclarecimento do docente quanto às datas, exame
- Solicitação do aluno com relação à realização da apresentação da apresentação e do exame na mesma data
- Apoio a esta solicitação de aluno em função de reservas
- Apresentação de problemas com liberação para estar presente na última sessão presencial
- Apresentação de mais um problema com liberação para estar presente na última sessão presencial
- Proposta de ordem de apresentação
- Comentário de aluno a essa questão

14.03.2007

- Anúncio de grupo de que irá acatar as sugestões e repensar o trabalho a partir das dicas
- Questão sobre a apresentação dos trabalhos

15.03.2007

- Apresentação de problemas com liberação para estar presente na última sessão presencial
- Apresentação de mais um problema com liberação para estar presente na última sessão presencial
- Solicitação para disponibilização do trabalho alinhavado na wiki
- Esclarecimento da aluna quanto a apresentação dos trabalhos
- Agradecimento ao esclarecimento
- Solicitação de informação sobre a data do exame
- Solicitação de informação da sala
- Anúncio do grupo de conclusão de item do CD-PDIM e lançamento de algumas reflexões
- Comentários à reflexão
- Réplica à reflexão
- Tréplica do grupo
- Solicitação de informação do horário e lugar da sessão presencial

16.03.2007

- Apoio à solicitação
- Esclarecimento com as orientações da sessão presencial
- Solicitação da data do exame
- Esclarecimento sobre o exame
- Repetição da informação
- Agradecimento pela informação

20.03.2007

- Anúncio da versão do artigo, esclarecimento e solicitação de informações que faltam no corpo do texto

21.03.2007

- Problemas para aceder ao arquivo
- Disponibilização do documento no blog de um grupo
- Sugestão do aluno para identificação dos autores do artigo



- Solicitação de formatação das tabelas nos critérios exigidos pelo Challenges
- Agradecimento pela informação de acesso ao documento

22.03.2007

- Anúncio de disponibilização do texto que falta para item do artigo

23.03.2007

- Solicitação de preenchimento de bibliografias que faltam
- Partilha de artigos e sugestões
- Agradecimento do docente pelos contributos e pedido de consulta da 2ª versão do artigo

24.03.2007

- Sugestão de alteração da última versão do artigo
- Solicitação das referências que faltam e a apreciação da resolução do local onde o nome dos autores do artigo aparece

27.03.2007

- Anúncio de submissão do artigo ao Challenges. Justificação do nome em que o artigo foi submetido, por ser o 1º e solicitação da auto e hetero-avaliação
- Anúncio de recepção de e-mail confirmando a submissão do artigo

05.06.2007

- Anúncio pelos docentes das classificações finais da disciplina no BB
- Apreciação do resultado e congratulação a todos os envolvidos pelo trabalho desenvolvido conjuntamente

**Anexo 12 – Guião da disciplina Desenvolvimento de Matérias Multimédia
CFE/mestrado em multimédia em educação | 2006-2007
Universidade de Aveiro
Disciplina: desenvolvimento de materiais multimédia para educação
Docentes: P1 e P2**

[1] Introdução

O impacto das tecnologias da informação e da comunicação em todas as dimensões da vida humana é cada vez mais evidente, sobretudo em cenários educativos. No entanto, o hiato existente entre produtores de conteúdos, docentes e discentes, bem como o desfasamento de competências entre produtores e docentes de diferentes áreas de conhecimento, implica o desenvolvimento de competências na área das TIC que não passam exclusivamente pelo domínio de destrezas elementares de processamento de texto, cálculo ou pesquisa de informação, para além de conhecimentos sólidos nos domínios do ensino, da aprendizagem e da construção do conhecimento. Com efeito, a utilização das TIC no universo educativo implica a elaboração de juízos didacticamente fundamentados sobre as opções e decisões efectuadas em função das variadas componentes, presentes num universo complexo como é o da situação de ensino-aprendizagem: os actores, os conteúdos, os objectivos e princípios didácticos subjacentes à planificação do processo, a novidade e actualização constantes da informação, enfim, todos os elementos aos quais os actores com responsabilidades educativas já se encontram sobejamente habituados na sua prática profissional quotidiana, mas que, no contexto presente, adquirem implicações diversas que advêm da dimensão nova que as TIC recentemente trouxeram ao seu domínio profissional.

A disciplina de Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação pretende assim dotar os formandos de competências novas na interface da tecnologia e da educação, competências essas que, fundamentadas em teorias construtivistas de aprendizagem, informem o profissional de multimédia educativa na selecção, sequenciação e planificação de produtos didácticos de suporte informático que potenciem as suas capacidades profissionais e, simultaneamente, os consciencializem das suas competências de gestão de informação na dimensão didáctica e técnica de criar conteúdos num suporte multimediado, resultante do esforço partilhado de equipas pluridisciplinares.

Deste propósito decorre o desenvolvimento simultâneo de capacidades de apreciação crítica e fundamentada de produtos desta natureza.

[2] Objectivos

[1] Desenvolver capacidades de análise que permitam a crítica fundamentada e objectiva de produtos multimédia;

[2] Desenvolver capacidades de selecção, sequenciação e gestão de informação nos pressupostos correntes das teorias construtivistas, com vista à concepção de novos materiais didácticos;

[3] Delinear, de modo reflectido e participado, propostas de módulos didácticos, para implementação na ferramenta DidaktosOnLine.

[3] Funcionamento

O curso desenrolar-se-á em regime misto (presencial e a distância), de acordo com o calendário constante no documento disponibilizado no Blackboard, e detalhado na secção seguinte:

Momentos/conteúdos/tarefas

[P1] apresentação e abordagem teórica inicial

Sessão de acolhimento;

Formação BlackBoard

Apresentação do programa da disciplina;

Enquadramento teórico da disciplina, relativo à evolução das teorias de aprendizagem e dos conceitos de hipertexto, multimédia e hipermédia.

Data: 06/10.

[P2] análise comparativa de ferramentas de suporte ao processo de E/A e DidaktosOnLine

Actividade de comparação de 2 ferramentas de suporte ao processo de E/A fundamentadas na TFC (Dingo e DOL).

Actividade exploratória da ferramenta DOL, acompanhada de reflexão sobre os pressupostos teóricos que estão na base da sua estruturação e que apoiam a posterior construção de materiais didácticos.

Data: 07/10.

[D1] desenvolvimento de materiais

Desenvolvimento de materiais didácticos por recurso ao DOL, actividade complementada com um registo, nos fóruns da disciplina, das dinâmicas de construção colaborativa que dela devem resultar.

Data: 08/10 a 18/10.

[D2] relatório de progresso

Os materiais serão objecto de uma avaliação de progresso, através da entrega de um relatório de progresso e da respectiva matriz conceptual (máximo de 6 páginas).

Data: 18/10.

[D3] feedback relativo ao relatório de progresso

Data: 22/10.

[D4/P3] relatório final, apresentação dos trabalhos e auto e hetero-avaliação.

A entrega do relatório final deve obedecer à estrutura explicitada.

Data: 27/10

[P4] exame escrito.

Data: 28/10.

[4] Metodologia

As aulas desenrolar-se-ão, nas sessões presenciais, no formato de debate colectivo, induzido por questões orientadoras, propostas pelo docente, e/ou actividades desenvolvidas em grupo, seguidas de relato por um porta-voz e discussão. Nas sessões não-presenciais, desenvolver-se-ão actividades de trabalho individual e/ou de grupo a distância, monitorizadas pelos docentes, incluindo alguns exercícios de reflexão partilhada.

[5] Avaliação

A nível de grupo espera-se que os alunos produzam um material didáctico que reflecta, em termos qualitativos, os pressupostos teóricos subjacentes à ferramenta utilizada.

Esta tarefa deverá ser desenvolvida segundo a metodologia de trabalho de grupo e será objecto de apresentação na última sessão presencial. A participação no decurso da disciplina (na plataforma de ensino a distância e fundamentalmente nos fóruns de discussão criados para esse efeito) será objecto de avaliação contínua, incluindo auto e hetero-avaliação. Individualmente, os conhecimentos construídos serão aferidos pela realização de um teste escrito, cuja informação será complementada pelos dados decorrentes da avaliação contínua.

Em termos percentuais, a avaliação obedecerá à seguinte distribuição: exame escrito – 30%

Material didáctico – 30%

Apresentação do trabalho realizado – 10%

Participação (presencial e a distância) – 15%

Relatório – 15%

As classificações obtidas nas componentes material didáctico, apresentação, participação e relatório destinam-se à avaliação da componente prática da disciplina. Nesta, os alunos deverão obter a classificação mínima de 7 valores para, na eventualidade de insucesso à disciplina, beneficiarem da possibilidade de realizar exame na época respectiva.

O mesmo princípio se aplica à componente teórica, desta feita com classificação mínima de 6 valores. A participação nas actividades on-line (essencialmente em fóruns de discussão) tem um peso de 15% e será avaliada, numa perspectiva qualitativa, tendo em conta a proposta sugerida por Santos (2005) e que é sistematizada na tabela abaixo apresentada:

[6] Bibliografia

(compõe-se de títulos meramente indicativos; esta lista não esgota a bibliografia recomendada, devendo os alunos complementar as suas leituras, seja por recomendações avançadas pelos docentes da disciplina, seja por decisão autónoma, reflectida e crítica, característica do trabalho de pós-graduação).

Berk, E., Devlin, J. (eds) (1991). Hypertext / Hypermedia Handbook. London: McGraw- Hill.

- Dias, P., Gomes, M. J. e Correira, A. P. (1998). *Hipermédia & Educação*, Braga, Edições Casa do Professor.
- Edwards, A. and Holland, S. (1992) *Multimedia Interface Design in Education*. Berlin: Springer Verlag.
- Jacobson, M. J. (1994). "Issues in hypertext and hypermedia research: toward a framework for linking theory-to-design". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 3 (2):141-154.
- Jonassen, D. (1986). Hypertext principles for text and courseware design". *Educational Psychologist*, 21 (4), 1986:269-292.
- Lehrer, R. (1993). "Authors of knowledge: Patterns of hypermedia design". In S. P. Lajoie, & S. J. Derry (Eds.), *Computers as Cognitive Tools*, Hillsdale, NJ:Erlbaum:197-227.
- Moreira, A. (1991). "Didactics, Hypermedia and Problem Solving: Reflexions on their Complementarity and Guiding Principles for Hypermedia Courseware", in *Actes des Premières Journées Scientifiques Hypermédiées et Apprentissages*, (Version des participants), Chatenay-Malabry: Université Pierre et Marie Curie: A-15/A24.
- Moreira, A. (1992). "Hypermedia and pre-teacher education: some possibilities in analogy with Didactics", in Oliveira, A. (Ed.) *Hypermedia Courseware: Structures of Communication and Intelligent Help*, NATO ASI Series, Series F: Computer and Systems Sciences, Berlin: Springer-Verlag, 92: 34-38.
- Moreira, A. (1998). "Teacher Education in EFL and the Development of Cognitive Flexibility", *TNTEE Lisbon Conference*, Lisboa: Universidade Católica.
- Pedro, L. e Moreira, A. (2000) "Os hipertextos de flexibilidade cognitiva e a planificação de conteúdos didáticos – um estudo com (futuros) professores de línguas, 2º Simpósio Internacional de Informática Educativa, Puertollano, Ciudad Real, 2000.
- Santos, C. (2005). Avaliação da participação on-line em ambientes de e-Learning – a metodologia desenvolvida para aplicação em duas disciplinas do Mestrado/CFE Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro. In *Revista Nov@ Formação – Instituto para a Qualidade na Formação*. I.P, nº6: 33-36.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., e Anderon D. K. (1988). "Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains". In *Tenth annual conference of the Cognitive Science Society*, Hillsdale, NJ: Erlbaum: 375-383.
- Spiro, R. J., e Jehng, J. C. (1990). "Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter". In D. Nix, & R. Spiro (Eds.), *Cognition, Education, and Multimedia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum:163-205.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., e Coulson, R. L (1992). "Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains". In T.M. Duffy, & D.
- H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum:57-75.

ANEXO 13 – Guião da disciplina multimédia e arquitecturas cognitivas
CFE e mestrado em multimédia em educação | 2006/2007
Programa da disciplina
Equipa docente: P1 e P2

[1] Introdução – finalidades e objectivos

A disciplina de **multimédia e arquitecturas cognitivas** tem por finalidade proporcionar aos alunos as condições que permitam aprofundar conhecimentos sobre os processos, sistemas e arquitecturas cognitivas, as teorias de aprendizagem e de construção do conhecimento e o potencial de utilização de aplicações multimédia no incremento das actividades de interacção, na vertente da construção distribuída, formal ou informal, de conhecimento.

[2] Programa

Sistemas, processos e arquitecturas cognitivas
Teorias de aprendizagem, representação e construção do conhecimento
Cognição distribuída
Utilização de aplicações multimédia no incremento da interacção.

[3] Funcionamento

O curso desenrolar-se-á em regime misto (presencial e a distância), de acordo com o calendário constante no documento disponibilizado no Blackboard e detalhado na secção seguinte:

Momentos/conteúdos/tarefas

[D1] actividade inicial de contextualização

Discussão relativa às temáticas enquadradoras da disciplina
Leitura, análise e discussão de um documento enquadrador das temáticas a explorar;
Actividade de disponibilização e partilha de links relevantes acerca desta temática.

Data: 21/02 a 23/02.

[P1] sistemas, processos e arquitecturas cognitivas | teorias de aprendizagem

Actividades de enquadramento teórico, exploração e aprofundamento relativas às arquitecturas cognitivas, com enfoque nas actividades de ensino/aprendizagem. Cognição distribuída, multimédia, web 2.0 e interacção

Actividades de enquadramento teórico relativas à utilização da tecnologia para o incremento da interacção e para a disseminação e potencialização das actividades de construção de conhecimento.

Data: 23/02.

[P2] lançamento do trabalho de grupo

Actividades de lançamento do trabalho de grupo. Reflexão inicial acerca da problemática da introdução e exploração das tecnologias no sistema de ensino.

Data: 24/02.

[D2] desenvolvimento a distância (acompanhado) do PDIM

Actividade documentada nos blogs dos grupos, na wiki ou em outras ferramentas que reflectam as dinâmicas colaborativas deste processo.

Data: 25/02 a 08/03.

[D3] entrega do relatório

Entrega de relatório de grupo, relativo ao PDIM de um dado ciclo de ensino (na wiki).
A estrutura do relatório deve ser discutida de acordo com a proposta apresentada.

Data: 08/03 até às 23h.

[D4] feedback relativo ao relatório de progresso

Data: 10/03.

[D5] desenvolvimento cooperativo a distância do relatório de turma CD-PDIM

A estrutura do relatório deve ser discutida de acordo com a proposta apresentada.

Data: 11/03 a 15/03.

[D6] entrega do relatório final CD-PDIM (na wiki)

A estrutura do relatório final deve ser discutida de acordo com a proposta apresentada.

Data: 16/03.

[P3] apresentação e discussão dos trabalhos | auto e hetero-avaliação.

Data: 16/03.

[P4] exame escrito.

Data: 17/03.

[

4] Organização e metodologia de trabalho

A disciplina possui uma componente prática e uma componente teórica.

A primeira sessão presencial abordará, do ponto de vista teórico, os tópicos do programa detendo-se, num primeiro momento, em estratégias de exposição, discussão, análise e reflexão sobre os tópicos essenciais. Num segundo momento será lançado o desafio para o trabalho de grupo e de turma. Do trabalho a desenvolver deverá resultar uma proposta de intervenção, num ciclo específico de ensino, a integrar numa proposta final da responsabilidade da turma.

A apresentação final incidirá sobre os contributos de cada grupo para a proposta da turma.

[5] Avaliação

Componente teórica (exame escrito): 30%

Componente prática: 70% (Relatório de grupo: 45% + relatório de turma: 30% +

e-Participação: 15% + Apresentação e discussão: 10%).

As classificações obtidas nas componentes *relatório de grupo*, *relatório de turma*, *e-participação* e *apresentação e discussão* destinam-se à avaliação da componente prática da disciplina. Nesta, os alunos deverão obter a classificação mínima de 7 valores para, na eventualidade de insucesso à disciplina, beneficiarem da possibilidade de realizar exame na época respectiva.

O mesmo princípio se aplica à componente teórica, desta feita com classificação mínima de 6 valores.

A participação nas actividades on-line (nas várias ferramentas utilizadas) tem um peso de 15% do total da componente prática e será avaliada numa perspectiva qualitativa, à semelhança do que aconteceu nas disciplinas anteriores.

Bibliografia

Para além das referências disponibilizadas no espaço da disciplina no BlackBoard, no M.gnolia e em outros espaços colaborativos, sugerem-se, a título complementar, as seguintes referências, sem prejuízo de eventuais actualizações, no decurso das discussões geradas na disciplina:

Carvalho, A. A. (1999). *Os Hipermédia em Contexto Educativo*. Braga: IEP, Universidade do Minho.

Dias, P., Gomes, M. J. e Correia, A. P. (1998). *Hipermédia & Educação*. Braga: Edições Casa do Professor.

Fosnot, C. (ed.) (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rouet, J-F., Levonen, J., Dillon, A. e Spiro, R. (eds.) (1996). *Hypertext and Cognition*. Mahwah, NJ: LEA.

LISTA DE ACRÓNIMOS

- MME** – Mestrado em Multimédia em Educação
- UA** – Universidade de Aveiro
- DDTE** – Departamento de Tecnologia Educativa
- DECA** – Departamento de Comunicação e Arte
- DMME** – Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação
- MAC** – Multimédia e Arquitecturas Cognitivas
- TFC** – Teoria da Flexibilidade Cognitiva
- DOL** – Didácticos OnLine
- UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco/Brasil
- S.I.** – Sociedade da Informação
- BB** – BlackBoard

